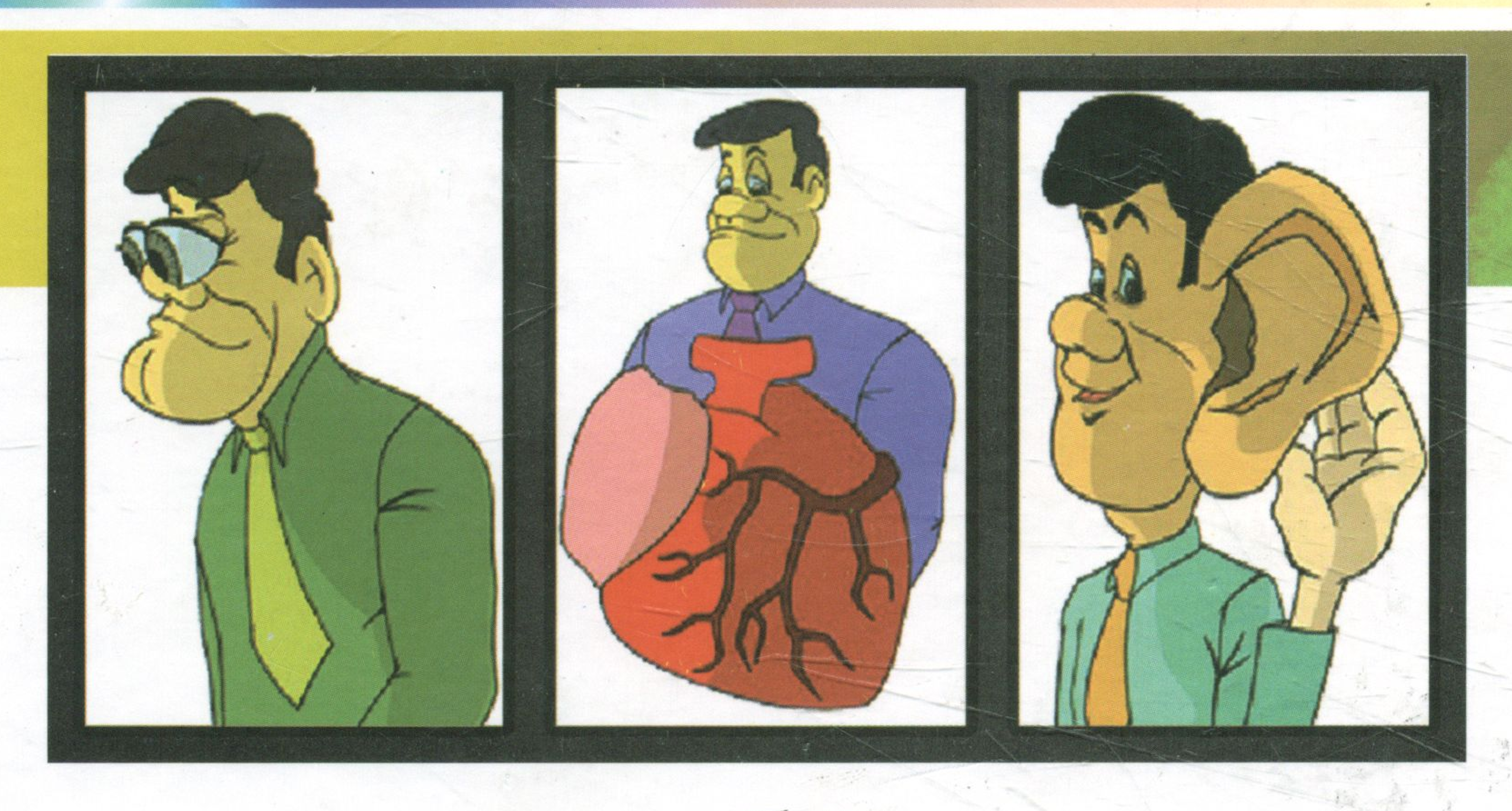
أنماط الشخصية وفق نظرية الإنيكرام

وعلاقتها بالعبء المعرفي وتمايز الذات



الدكتور

جنار عبد القادر أحمد الجباري



أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام

وعلاقتها بالعبء المعرفي وتمايز الذات

أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام

وعلاقتها بالعبء المعرفي وتمايز الذات

الدكتور

جنار عبد القادر احمد الجباري

جامعة كركوك / كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

2015



دار الكتب والوثائق القومية	
عنوان المصنف	**انماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالعبء المعرفي وتمايز الذات**
اسم المؤلف	**جنار عبد القادر احمد الجباري**
اسم الناشر	المكتب الجامعي الحديث.
رقم الايداع	**2014/9871**
الترقيم الدولي	**978-977-438-450-4**
تاريخ الطبعة	الأولى أغسطس **2014**.

بسم الله الرحمن الرحيم



صدق الله العظيم

(طه – 114)

الإهداء

إلى.....

والدي الذي علمني الارتباط بقيم الإنسانية والمذاهب الأخلاقية (رحمه الله).

والدتي التي أحيا بدعائها ومحبتها.. واشعر بالامان لوجودها.. رمز العطاء والمحبة... أخوتي الذين تحملوا أعباء الدراسة معي.

واخيرا الى الاستاذ الدكتور واثق عمر موسى التكريتي لما قدمه من توجيهات علمية ومتابعة مستمرة مما كان لة اثر البالغ في انجاز هذا الكتاب.

لكم جميعا اهدي ثمرة جهدي المتواضع مع كل التقدير والاحترام.

الباحثة

مقدمة

استهدف الدراسة الحالية التعرف على :

(أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالعبء المعرفي وتمايز الذات لدى طلبة المعهد التقني)

ولتحقيق ذلك تم وضع الأهداف الآتية:

1- بناء مقياس لأنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام لدى طلبة المعهد التقني.

2- التعرف على نمط الشخصية السائد وفق نظرية الانيكرام لدى طلبة المعهد التقني.

3- التعرف على الفروق في نمط الشخصية السائد لدى طلبة المعهد التقني على وفق متغيري الجنس (ذكور- إناث) والصف (أول - ثاني).

4- بناء مقياس للعبء المعرفي لدى طلبة المعهد التقني.

5- التعرف على مستوى العبء المعرفي لدى طلبة المعهد التقني.

6- التعرف على الفروق في مستوى العبء المعرفي لدى طلبة المعهد التقني على وفق متغيري الجنس (ذكور- إناث) والصف (أول - ثاني).

7- التعرف على مستوى تمايز الذات لدى طلبة المعهد التقني.

8- التعرف على الفروق في مستوى تمايز الذات لدى طلبة المعهد التقني على وفق متغيري الجنس (ذكور- إناث) والصف (أول - ثاني).

9- التعرف على العلاقة الارتباطية بين أنماط الشخصية التسعة والعبء المعرفي وتمايز الذات.

وتحقيقا" لأهداف هذه الدراسة قامت الباحثة ببناء مقياس للأنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام بمنظور بارون و ويجل (Baron and Wagele) ، تضمنت تسعة مجالات وهي (المنشد للكمال، المساعد، المنجز، الرومانسي، المراقب، المخلص، المغامر، المتزعم، صانع السلام) وتكون المقياس بصورته النهائية من (108) فقرة لكل فقرة (3) بدائل، وتم استخراج الصدق الظاهري وصدق المحتوى وصدق البناء والثبات للمقياس بطريقة أعادة

الاختبار (Test-Re-test) فبلغ ثبات المقياس ككل (0,88) درجة وبطريقة التجزئة النصفية بلغ ثبات المقياس ككل (0,89) درجة وكما تم حساب الثبات لكل نمط بشكل مستقل وأنماط بشكل كلي.

وكذلك قامت الباحثة ببناء مقياس للعبء المعرفي وتكون المقياس بصورته النهائية من (22) فقرة ، وتم استخراج الصدق الظاهري وصدق المحتوى وصدق البناء والثبات للمقياس بطريقة أعادة الاختبار (Test-Re-test) فبلغ (0,82) درجة، وبطريقة التجزئة النصفية بلغ (0,90) درجة.

أما لقياس تمايز الذات فقد اعتمدت الباحثة على مقياس الكعبي (2007) بعد أن تم عرضه على مجموعة من الخبراء المختصين في مجال التربية وعلم النفس لاستخراج الصدق الظاهري له ، فقد استبعدت (7) فقرات التي لم تحصل على موافقة الخبراء المختصين، واصبح المقياس بصورته النهائية متكون من (34) فقرة ، وتم التأكد من ثباته بطريقة أعادة الاختبار فبلغ (0,84) درجة.

وتم تطبيق المقاييس الثلاثة على عينة من طلبة المعهد التقني بلغت (200) طالبا وطالبة، وتم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية من طلبة المعهد التقني في مدينة كركوك، وبعد جمع المعلومات ومعالجتها إحصائيا" باستخدام معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين والاختبار التائي لعينة واحدة ومعامل سبيرمان براون وتحليل التباين الثنائي، بالاعتماد على برنامج (SPSS – الحقيبة الإحصائية في العلوم التربوية) توصل البحث إلى النتائج الآتية :-

1- النمط السائد لدى طلبة المعهد هو النمط المنجز.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في انماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام بشكل كلي وفقا لمتغيري (الجنس والصف). ماعدا نمطي (المساعد والمنجز)، اذ وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس ولصالح الاناث. اما بالنسبة للمتغير الصف فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في ثلاثة أنماط فقط (المنشد للكمال والمنجز والمغامر) ولصالح الصف الثاني.

3- ان أفراد عينة البحث لا يشعرون بالعبء المعرفي.

4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في العبء المعرفي وفقا" لمتغيري (الجنس والصف).

5- ان افراد عينة البحث يتسمون بمستوى عال من تمايز الذات.

6- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في تمايز الذات وفقا" لمتغيري (الجنس والصف).

7- هناك علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين العبء المعرفي وكل من الأنماط (المساعد، والمنجز، والمراقب ، والمتزعم)، في حين كانت العلاقة موجبة ولكنها غير دالة بين العبء المعرفي ونمط الشخصية (المنشد للكمال، المخلص، وصانع السلام)، وكانت العلاقة سلبية وغير دالة بين العب المعرفي وكل من نمط الشخصية (الرومانسي، والمغامر).

8- هناك علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين تمايز الذات وكل من الأنماط (المنشد للكمال، والرومانسي، والمنجز، والمراقب، والمغامر، والمتزعم) في حين كانت العلاقة موجبة ولكنها غير دالة بين تمايز الذات ونمط الشخصية (المساعد ، والمخلص ، وصانع السلام).

9- هناك علاقة موجبة ودالة احصائيا بين العبء المعرفي وتمايز الذات.

هذا وقد خرجت الباحثة بمجموعة من التوصيات والمقترحات

الفصل الأول

التعريف بالدراسة

أولا:ـ مشكلة الدراسة

ثانيا:ـ أهمية الدراسة

ثالثا:ـ أهداف الدراسة

رابعا:ـ حدود الدراسة

خامسا:ـ تحديد المصطلحات

الفصل الأول
التعريف بالبحث

اولا : مشكلة الدراسة:

إن التغيرات السريعة التي شهدها العالم عامة والعراق على وجه الخصوص أدت إلى إحداث تغيير سريع في النظم والمعايير، مما ادى الى تعقيد في طبيعة الحياة بشكلٍ جذري وتقمص أنماط للشخصية والأدوار والوظائف، التي فرضت على شخصية البشر وعقولهم عبئاً معرفياً، ممثلا ذلك في الكمية الهائلة من العناصر المعرفية التي تتحداهم وترهقهم، مما يتطلب تعليم الأفراد استراتيجيات تقليص هذا الكم الهائل من الوحدات المعرفية دون أن يخسروا منها شيئاً.

ان الشخصية ليست مجموعة من السمات أو الاستعدادات المنعزلة القائمة بذاها والمصفوفة بعضها ببعض، بل هي بناء متكامل من السمات والخصائص التي تتفاعل مع بعضها البعض، وتؤثر في بعضها البعض على الدوام0 فشدة الانفعال يعطل التفكير، والتهور يفسد الحكم، والقصور في التفكير يؤثر في نفس المرء وكبريائه0 هذا فضلا عن أن تحليل الشخصية إلى سمات بهذه الصورة لا يبين لنا كيف تتضافر هذه السمات أو تتنافر، وما هي درجة تأثير كل سمة من السلوك الظاهري للفرد في شخصيته، ومتى يمكن اعتماد ذلك السلوك المتعلق بتلك السمة الفردية التي هي دالة لشخصية الفرد في التعامل معه وعدم اعتماده (عبد الغفار،1996، 31)

وتتمايز الأنماط فيما بينها من حيث الخصائص والسمات المشتركة والمتشابهة ضمن النمط الواحد وتختلف عن سائر الأنماط الأخرى ، إذ ترتبط أنماط الشخصية بالتكوين الوجداني الذي ينظم جميع جوانب النشاط النفسي من انفعالات او تقلبات وجدانية. حيث ان نمط الشخصية له علاقة وثيقة بالمظهر السلوكي كله الذي يصدر عن الفرد من أسلوب حياته ونمط معيشته وعلاقاته بالآخرين والبيئة المحيطة به وكل الأنشطة الأخرى التي قد تصدر عنه، وحتى اختياره لمهنة معينة أو تخصص دراسي معين من دون غيره (Riso,2003,P.1-5) وانه بحاجة إلى خفض العبء المعرفي المفروض على ذاكرته العاملة إثناء التعلم من اجل تعلم قائم على استعمال مهارات التفكير العليا وتنميتها، وانه بحاجة

إلى معلومات كثيرة ومترابطة تكون قاعدة لتعلمه أي تكون الأساس في بنـــاء مخططـــات معرفية في ذاكرته طويلة المدى (Cooper, 1998,p. 7)

ولقد أثبتت العديد من الدراسات ان العبء المعرفي يرتبط بالقدرات العقلية ، فهـــذه القدرة تميز الفرد عن غيره في بعض المواقف مثل حل المشكلات. إذ تؤكد نظرية العـــبء المعرفي ان التعلم يحدث عن طريق نوعين من أنواع الذاكرة، هما الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى، وان الذاكرة العاملة هي المكون النشط الذي يقوم بمعالجة مستوى مرتفعا من الصعوبة بسبب جدها وتجاوز عددها، فزيادة عدد العناصر المتفاعلة خلال وقـــت معـــين يشكل صعوبة لدى المتعلم (مطر،2011، 3).

وإن طريقة التعامل مع المعلومات وكيفية تحصيلها تتأثر بمستوى تمايز الذات، فالطالب غير المتمايز ذاتيا يتناول معلوماته في حل أي مشكلة تواجهه من الجهـــات الموجـــودة في البيئة. أي من الأشياء التي تعرض إمامه، سواء كانت كتبا ام محاضرات ولا يســـتطيع ان يعتمد على نفسه في التفكير، بل يعتمد على عون الاخرين.

وكما يعتمد تمايز الذات على الطريقة التي يدرك بها الفرد العالم المحيط به، وهذا يعـــني ان طريقة تفاعل الفرد مع الآخرين تتأثر بمستوى تمايزه الذاتي، فالأشـــخاص ذوو تمـــايز الذات الضعيف يكونون عادة سلبيين في التعامل مع البيئة وغير مســـتقلين عنـــها، بـــل معتمدين عليها تجاه النشاطات والمسؤوليات، مما يدفعهم الى عدم فصل أفكارهم عن أفكار الآخرين، فانخفاض مستوى تمايز الذات لدى الأفراد يقلل من القدرة التحليلية والتوظيف الذهني الفعال، ومن ثم يبدا التقليل في المستوى العلمي في مجالات العلوم مثل الرياضـــيات والفيزياء والهندسة ....الخ ، مما يعكس حالة اجتماعية، لا بل حضارية متأخرة على هـــذه الأصعدة، نظرا" لأهمية هذه العلوم في التطور الاجتماعي والحضاري.

ومن هنا تبرز مشكلة هذا البحث حول مدى إمكانية تقسيم الأفراد إلى تسعة أنمـــاط واضحة ومحددة للشخصية على وفق ما تطرحها نظرية الانيكرام في نظامها الـــديناميكي، ومحاولة منها الكشف عن نمط الشخصية السائدة لدى طلبة المعهد التقني على وفق أحدث وأشمل نظرية طرحت في مجال أنماط الشخصية، فضلاً عن التعرف على مســـتوى العـــبء المعرفي لديهم، والكشف عن مستوى تمايز لذاقم، والتعـــرف علـــى الفـــروق في أنمـــاط

الشخصية ومستوى العبء المعرفي ومستوى تمايز الذات لدى طلبة المعهد على وفق متغيرات الجنس والصف، ومن ثم محاولة التعرف عن العلاقة الارتباطية بين متغيرات الثلاثة، ومما يعطي ذلك دورا واضحا لمشكلة هذه الدراسة لبيان، هل ان طلبة المعهد لديهم العبء المعرفي؟ وهل يرتبط العبء المعرفي بنمط معين من أنماط الشخصية التسعة وفق نظرية الانيكرام؟ وهل يرتبط تمايز الذات بنمط معين من أنماط الشخصية التسعة وفق نظرية الانيكرام؟ فضلا عن التراث النفسي العربي عامة والعراقي خاصة (على حد علم الباحثة) يفتقر إلى مثل هذه الأنواع من البحوث العلمية، مما جعلها تشكل مشكلة تستحق الدراسة العلمية.

ثانيا : أهمية الدراسة:

تعد مرحلة الشباب نقطة انعطاف في نمو العديد من الجوانب الشخصية والنفسية والاجتماعية والعقلية كالذكاء والتفكير والإبداع والفهم والتعلم والتفاعل مع الآخرين، وإن القابلية الفردية على التعلم الأكاديمي والفني والعلمي تكون على أشدها في هذه الصف، مما يساعد كثيراً على تطوير الإمكانيات وتفجير الطاقات والإبداعات لخدمة الحياة الإنسانية والمجتمع، وشريحة الشباب يعيشون مرحلة مهمة من حياتهم لطبيعة أهدافهم في الحياة ودورهم الكبير والفاعل في المجتمع ولما يحملونه من صفات وخصائص مميزة وهذه الصف تتميز بالنضج المتواصل وصقل مستمر لمستوى السلوك والعاطفة والانفعال والتفكير، وزاخرة بنشاط ذات طابع متميز يحقق استقلالية الفرد وخصوصيته. (العظماوي، 1988، 322- 323)

ان النظرة إلى سمات الشخصية وقدرات الذكاء التي يمتلكها الإفراد والعمق في دراستها تمكننا من الوصول إلى نتائج ايجابية عن طبيعة الإنسان بصورة مفصلة وذات شمولية واضحة الجوانب، لذا فان الاهتمام بشخصية الطلبة يعني الاهتمام بمستقبل البلد والإسهام في تقدم العملية التربوية بالشكل الامثل.

ولا يمكن أن يتم ذلك إلا بالاهتمام بشخصياتهم وفهمها، إذ نحتاج اليوم أكثر من أي وقت مضى إلى التعرف العلمي الدقيق على الشخصية، وذلك لأهميتها في فهم السلوك في مختلف جوانبه النفسية والاجتماعية والعقلية والفسيولوجية، اذ ان فهم الشخصية يساعد في الكشف عن فاعلية الفرد، ومن ثم الوصول إلى التفسير المناسب للظواهر النفسية

المختلفة، فالشخصية هي المحور الأساس الذي تدور حوله معظم الدراسات النفسية والتربوية (فيصل، 1982، 7) .

ولموضوع الشخصية أهمية ومكانة خاصة وحيوية في دراسات علم النفس وفلسفته، فهي تعد المصدر الرئيس لمعرفة المظاهر المختلفة للسلوك البشري ولا يقتصر على ما نحن عليه الان، وإنما ما يجب ان نكون عليه مستقبلاً أيضا (طه ,1987، 115) وتعد المدخل لجميع الدراسات النفسية والاجتماعية ويتجسد ذلك من منطلق ان التعرف على الشخصية وتحديد أبعادها وفقاً لأية منهجية تعد الخطوة الأولى لحل المشكلات والعقبات النفسية المؤثرة في سير المجتمع وتقدمه والذي يعد الهدف الأساسي لأي بحث علمي في المجال الإنساني (حسن, 2009 ، 4) .

وفي الوقت الذي كان يطرح فيه العديد من النظريات في الميدان العلمي ظهرت نظرية جديدة أطلق عليها نظرية (الانيكرام Enneagram) التي تقسم الشخصية إلى ثلاثة مراكز هي: مركز المشاعر ومركز التفكير ومركز الغريزة ، وكل منها يضم ثلاثة أنماط وهي (المساعد، والمتفرد، والمنجز، والباحث، والمخلص، والمتحمس، والمتحدي، وصانع السلام، والمصلح) حيث يحمل كل شخص تلك الأنماط ، ولكن لابد أن يطغى احد هذه الأنماط على الأخرى فيتميز الفرد بشخصية معينة، ومما يمكن الإشارة إليه أن للفرد نمط رئيس ونمط ثانوي ، ولا يمكن للشخصية أن تنتقل عبر الزمن بين نمط وأخر، بل للشخصية ثلاث حالات وهي (الحالة الصحية، والحالة المعدلة، والحالة غير الصحية) تنتقل بينهما، فهذه النظرية تحمل تصنيف تساعي على شكل مصفوفة هندسية حيث يقترب بعض الأنماط من بعضها وتبتعد الأخرى عن البعض الأخر وهذا مما جعل الناس يختلفون في الميول والاتجاهات والاستعدادات وغيرها (عبد الصاحب ، 2008، 8) .

ويشير كافين (Cavin , 2003) أن السلوك يتأثر بنمط الشخصية أكثر من تأثره بالجنس أو النوع أو أي سمة أو بعد نفسي آخر، مضيفا إلى أن إحدى فوائد دراسة أنماط الشخصية هي مساعدة الناس في التعرف على خصائصهم الشخصية، الأمر الذي يؤدي بهم إلى فهم أحسن لذواتهم ، ومعرفة مكامن الضعف والقوة فيها، ومن ثم احترامهم وتقديرهم للآخرين، مما يفتح المجال أمامهم نحو إقامة علاقات إيجابية مع أنفسهم ومع البيئة المحيطة بهم (Cavin,2003,P.3).

ويشير بوجارت (Bogart , 2003) الى أهمية دراسة أنماط الشخصية وفائدها في مجالات متعددة ، منها التعرف على مراحل النمو النفسي ونمو الذات، فضلا عن أهمية دراستها وفائدها في مجال التفضيل المهني، ومجال ادارة الموظفين، وفهم العلاقات الداخلية للشخصية، وأهميتها في مجال التربية والتعليم وطرائق التدريس والإرشاد النفسي، التي يمكن من خلالها أن نرشد الآخرين نحو فهم أنفسهم بصورة أفضل وتنمية قدراهم حول التعامل الجيد مع مواطن القوة والضعف (Bogart,2003,P.1-4).

ويرى سوريسون (Soreson , 1964) أن سلوك الفرد وتصرفاته يمكن أن تؤثر في شخصيته كما أن شخصية الفرد تظهر من خلال تصرفاته وأسلوبه في أثناء تعامله وتفاعله مع المجتمع، وتعد سمات الشخصية من الطرائق المميزة لدراسة سلوك الإفراد التي تعطي لكل منهم فرديته التي تميزه عن غيره وتعتمد سمات الشخصية على العوامل الوراثية والبيئية (Soreson,1964,P.375) .

وإن ما يميز شخصية كل فرد عن غيره هو وجود مكونات واستعدادات أطلق عليها علماء النفس مصطلح السمات (traits) واعتبروها من أهم الخصائص الأساسية لتفسير السلوك الإنساني وما سيقوم به الفرد وما سيقرره من سلوكيات وأفعال ذات معنى، وللسمات أهمية أيضا في كونها تطبع شخصية كل فرد بطابع معين في سلوكه وتفكيره وتمييزه عن غيره من خلال تفاعله مع الآخرين وتعامله معهم، لذلك كانت محط اهتمام علماء النفس في الكشف والتعرف عليها من خلال مجموعة من الأدوات أعدوها لذلك (الانصاري ، 2012، 129) .

وان لكل فرد شخصيته الفريدة والمتميزة التي يختلف فيها عن غيره من الإفراد حيث ينظر علماء النفس إلى الشخصية على أنها نمط من الاستجابات للمنبهات الخارجية، وإنما مجموعة من السمات التي يمكن قياسها بانفراد على انها كما تبدو للفرد نفسه، لا كما تبدو للآخرين، وان ما يشعر به الفرد يعبر إلى حد كبير عن مظهره وسماته الداخلية (فائق وعبد القادر، 1979، 215) .

ومن تأثيرات السمات على سلوك الأفراد أيضا أن تخلق لديهم ميلاً لاستجابات واسعة ودائمة نسبياً فهي مسؤولة عن شعورهم بالرضا والسعادة والتوافق مع البيئة الاجتماعية،

هذا وقد أوضحت الدراسات أن السمات ترتبط بالمهن، فالعمال لهم سمات تختلـف عـن الطلاب وتختلف عن المدرسين وغيرها من الاختصاصات (كاظم، 2002، 16-18) .

كما أشارت العديد من الدراسات والبحوث العلمية الى ارتباط أنماط الشخصية بعدد من المتغيرات ففي مجال علاقة أنماط الشخصية بالتفضيل المهني واختيار الطلبة لتخصصاتهم، توصلت دراستا كل من محمد (1992) وصموئيل (Samuel,1993) إلى وجود علاقة بين نمط الشخصية والتفضيل المهني واختيار الطلبة لتخصصاتهم وتفضيلهم لمهن معينة (محمـد، 1992 ،62) (Samuel,1993,p.1619-A) ، كما توصلت دراسة (الحمداني، 2004) إلى وجود علاقة بين أنماط الشخصية وقبول الطلبة في التخصصات الأكاديمية الـتي حاولـت تقويم نظام القبول في التخصصات الجامعية، واعتمدت على تصـنيف هولانـد لأنمـاط الشخصية والاختيار المهني، وأشارت إلى تناسق بعض أنمـاط الشخصـية لـدى الطلبـة والتخصصات الأكاديمية التي يدرسون فيها (الحمداني، 2004، الملخص) .

وفي مجال علاقة أنماط الشخصية بالتحصيل الأكاديمي، فقد توصـلت دراسـة (عبـد الحميد، 1988) إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائياً بين أنماط الشخصية علـى وفق إبعاد أيزنك والتحصيل الأكاديمي، إذ وجدت أن الطلبة ذوي النزعة إلى الانطواء هم أفضل تحصيلاً من الطلبة ذوي النزعة إلى الانبساط ، وأن الطلبة ذوي النزعة الى الاتـزان هم أفضل تحصيلاً من ذوي النزعة إلى الانفعال (عبد الحميد، 1988 ،260- 262) .

وفي مجال علاقة نمط الشخصية بطريقة عرض المعلومات فقد توصلت دراسة ثوماس إ.أ (Thomase.E.A ،0022) إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أنماط الشخصـية بحسب مقياس (MBTI) وطريقة الفرد في استعراض المعلومات المتحصلة لديه عن طريـق الدروس في المعهد (Thomase. E.A ,2002, P.111) .

وفي مجال علاقة نمط الشخصية باتجاه الأفراد نحو التدخين، فقد أشارت كل من دراسة تيرنس وترابي (Torabi &Terrence ,2001) اللذان طبقا فيهمـا (مقيـاس ريسـو- هيودسن للأنماط التسعة للشخصية- الانيكرام) (RHETI) إلى أن أكثر الأفـراد مـيلا للتدخين كانوا من نمط الشخصية المتحمس، يليهم في ذلك نمط الشخصية المتحدي، ثم نمط الشخصية المنجز(Terrence & Torabi,2001,P.1-2) .

وفي مجال علاقة أنماط الشخصية بالسلوك العدواني، فقد توصلت دراسة (علي، 1996) إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين السلوك العدواني وبين بعدي الانبساط والعصاب، وكانت العلاقة إرتباطية سالبة بين السلوك العدواني ونمطي الانطواء والاتزان (علي، 1996، 80-86) كما أظهرت النتائج أن الذكور أكثر ميلا للسلوك العدواني في نمط العصابية من الإناث، وأن الإناث أكثر ميلا للسلوك العدواني في نمط الانبساط من الذكور(الموسوي .

وفي مجال العلاقة بين أنماط الشخصية على وفق بعدي الانبساط والانطواء وتحقيق الهوية ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة، فقد توصلت دراسة (قاسم،2006) إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين نمط الشخصية المنبسط ، وتحقيق الهوية ودافع الإنجاز، في حين كانت العلاقة بين نمط الشخصية المنطوي وتحقيق الهوية ضعيفا0 وكما أشارت إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين نمط الشخصية المنطوي ودافع الإنجاز (قاسم، 2006، ز- ط).

وفي مجال العلاقة بين نمط الشخصية والإدراك السمعي، فقد توصلت دراسة كل من باري وباري (0022، Barry & Barry) إلى أن هناك علاقة إرتباطية سلبية بين نمط الشخصية المثالية والإدراك السمعي بواسطة استعمال سماعات الأذن، وأظهرت بأن الأشخاص ذوي نمط الشخصية المثالية كثيراً ما يلجأون إلى (تفسير الموقف وتوقعاتهم منه) أي ان إدراكهم السمعي مبني على ما يعتقدونه من أفكار ومعتقدات، وليس ما يصل إليهم من الواقع أو عبر سماعات الأذن المستعملة، مما دفع الباحثون إلى التوجيه بضرورة الأخذ بالحسبان أهمية عامل نمط الشخصية عند وضع خطط التأهيل السمعي (Barry & Barry,2002,P.1-3) .

ولنمط الشخصية أهمية في تحديد الأسلوب التعليمي الذي يتفاعل معه الطالب، فقد توصلت دراسة (Daughenbaugh & Ensmynger,2002) الى الربط بين أهمية التعرف على نمط شخصية الطالب والأسلوب التعليمي الذي يتفاعل معه، فتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة الانبساطيين الحدسيين هم أكثر أنماط الشخصية تقبلاً و تفاعلا مع طريقة التدريس باستخدام وسيلة التلفاز التعليمي (Daughenbaugh & Ensmynger,2002, p.18)

وفي مجال علاقة التفضيل الجمالي بأنماط الشخصية لمركز المشاعر وفق نظام الانيكرام، فقد توصلت دراسة (ريوان، 2008) ان نمط الشخصية المتفرد هو النمط السائد لدى طلبة الفنون الجميلة، وهناك علاقة بين التفضيلات الجمالية وأنماط الشخصية (ريوان، 2008، 33-134).

اما في مجال علاقة أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام بالقيم والذكاء الاجتماعي، فقد أشارت دراسة (عبد الصاحب،2008) إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي وأنماط الشخصية المساعد والباحث والمخلص والمتحدي وصانع السلام والمصلح، وكانت العلاقة سلبية وغير دالة بين الذكاء الاجتماعي ونمطي الشخصية المتفرد والمتحمس (عبد الصاحب،2008، 220).

اما في مجال علاقة أنماط الشخصية بمتغير الجنس ، فقد أشارت دراسة كلا من (ريوان، 2008) و(عبد الصاحب، 2008) و(الركابي، 2010) إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث وفق متغير الجنس.

وفي مجال علاقة خصائص الشخصية بالفشل المعرفي، فقد أشارت دراسة ولس وآخرون (Wallace ,et ,al ,2003) إلى ان الفشل المعرفي يرتبط بخصائص الشخصية ارتباطا وثيقا متمثلا بحيوية الضمير والعصابية والتفتح الذهني والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (Wallace ,et ,al, 2003,p.1-2).

اما في مجال علاقة نظام الانيكرام بالفشل المعرفي، فقد أشارت دراسة (الركابي،2010) إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة بين نمط الشخصية الباحث والفشل المعرفي (الركابي،2010 ، 111) .

ويعد الاتجاه المعرفي من أفضل الاتجاهات المعاصرة في فهم الكثير من جوانب النشاط العقلي، وان هذا الاتجاه من احدث الاتجاهات النفسية المعاصرة ، ويهتم علماء النفس المعرفيون بأهمية دراسة العمليات العقلية مثل التفكير، الإدراك، الذاكرة، وحل المشكلات (العبودي ، 2006 ، 2).

وان انتقائنا للمنبهات الخارجية لا يحدث بشكل عشوائي وإنما هناك تنظيمات معرفية متعلمة خاصة بكل فرد تجعله يدرك المنبه بطريقة تختلف عن الافراد الآخرين، وهذه

التنظيمات المعرفية تمثل الخبرة السابقة للفرد وتنظيم حالاته الانفعالية. وقد اثبت علماء النفس ان هناك تنظيما معينا للشخصية يؤثر على كيفية استقبال الدماغ للمعلومات ومعالجته لها، فالشخصية هنا هي العامل الداخلي الذي يؤثر على التعامل مع المعلومات وتحديد الاستراتيجيات المثلى التي يمكن استخدامها إثناء هذه العملية وتتعلق تلك الاستراتيجيات بكيفية استخدام الفرد للمعلومات للوصول إلى حل سريع وفعال لمشكلة معينة او موقف يواجهه في حياته اليومية ، وهذا ما توصل إليه علماء النفس من ان الفروق الفردية عند الإفراد في الانتباه والإدراك وفي طريقة خزن واستدعاء المعلومات على شكل أفكار تثير استعدادات مختلفة والتي تدل على بعض الحقائق الأساسية في فهم كيفية حدوث التفاعل بيننا (الإمارة ،2004، 4).

وان المصدر الذي تبنى عليه معظم عمليات التفكير والتعلم هي الذاكرة، وما تحويه من عمليات الترميز، التخزين، واسترجاع المعلومات، ولولا الذاكرة لاستحالت عملية التعلم (Shaffer,1999,p.7) وحتى مع وجود درجة عالية من الانتباه للمثيرات المطروحة، إلا ان المتعلم لا يستطيع معالجتها لان الفهم يحدث عند معالجة جميع عناصر المعلومات (المرتبطة بالمادة) في وقت واحد في الذاكرة العاملة، فإذا احتوت المادة الدراسية على الكثير من العناصر التي لا يمكن معالجتها بوقت واحد في الذاكرة العاملة فان المادة الدراسية تصبح صعبة الفهم، وعندها يحدث العبء المعرفي (Sweller ,et al,1998,p.9).

فنظرية العبء المعرفي التي قدمها جون سويلر (john sweller) في القرن العشرين تناولت دور محدودية سعة الذاكرة العاملة في ضعف التعلم ، لان الذاكرة العاملة تعيق التعلم أحيانا بسبب عدم قدرتها على الاحتفاظ ومعالجة المعلومات الكثيرة والصعبة مما يتطلب تصميم استراتجيات تعلم وتعليم تساعد على مواجهة هذه المحدودية، وتعمل على تخفيف العبء المعرفي المصاحب لعملية التعلم والتعليم (الصبوة،2000، 65).

كما أشارت العديد من الدراسات والبحوث العلمية إلى ارتباط العبء المعرفي بعدد من المتغيرات ، فقد توصلت دراسة سويلر (Sweller,1989) إلى ان هناك تشتتا للانتباه عند الطلبة الذين تم تعريضهم للمحتوى التعليمي مع الرسومات ، وأوضحت الدراسة بضرورة مراعاة محدودية الذاكرة العاملة وتخفيف العبء المعرفي عليها، وذلك بتقديم النص الواضح

دون الحاجة إلى رسومات، وإذا لزم الأمر تقديم رسومات توضيحية بطريقة منفصلة عن النص بحيث لا تؤدي إلى تشتت انتباه الطلبة (Sweller,1989,p.23).

اما دراسة ماركوس (Marccus,1996) فقد أشارت إلى ان الفهم يعتمد على التفاعل بين عناصر المعلومات في المادة التعليمية مما يؤدي إلى رفع مستوى تفكير الطلبة، وان الرسومات تستطيع ان تقلل من العبء المعرفي وتعزز الفهم (سلمان،2009، 11).

ويذكر كل من ستودينجر وبالتس (Staudinger & Baltes, 1996) (ان ليس كل النقاشات واستشارات الآخرين تؤدي بالضرورة إلى القرار السليم، بل على العكس من ذلك قد تؤدي الآراء الكثيرة المتداولة والمطروحة إلى المزيد من العبء المعرفي العالي، الأمر الذي قد ينعكس سلبا على قدرة الفرد في صنع القرارات) (Staudinger& Baltes,1996 ,749)

وأكدت دراسة وكاند وهانز(Welgand & Hanze,2009) ان التعرف على استعمال الأمثلة المحلولة في العبء المعرفي، يؤدي إلى ارتفاع درجات إفراد العينة في مقاييس الاستبقاء والاختبارات التحصيلية نتيجة إلى استعمال إستراتيجية الأمثلة المحلولة وهذا يدل على انخفاض مستوى العبء المعرفي.

أما في مجال علاقة العبء المعرفي بالانتباه الاختياري المبكر والمتأخر، فقد أشارت دراسة (حسن ،2010) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين العبء المعرفي والانتباه الاختياري المبكر، ووجود علاقة ارتباطيه سالبة بين العبء المعرفي والانتباه الاختياري المتأخر (حسن،2010، 130).

وفي مجال علاقة العبء المعرفي بالأسلوب الإدراكي (تفضيل النمذجة الحسية)، فقد أشارت دراسة (مطر،2010) إلى ارتفاع مستوى العبء المعرفي لدى طلبة الصف الإعدادية، ووجود فروق دالة إحصائيا في مستوى العبء المعرفي بين التفضيلات الحسية ولصالح التفضيل الحركي (مطر،2010، 93) .

إما دراسة ماوساف وليو وسويلر(Mausavi,Low & Sweller,1995) فقد أشارت الى وجود فروق دالة إحصائيا في انخفاض مستوى العبء المعرفي الدخيل لدى الطلبة بسبب تجزئة المعلومات على شكلين سمعي وبصري (مطر،2010 ،53).

اما في مجال علاقة العبء المعرفي بـ (الجنس)، فقد أشارت دراسة كل من (حسن،2010) و(مطر،2010) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث وفق متغير الجنس.(حسن،2010، 132)(مطر،2010،91) .

وأشارت دراسة (البنا، 2008) إلى انخفاض مستوى العبء المعرفي المصاحب لحل المشكلات لدى عينة البحث لكلا الاستراتيجيين الهدف الحر وتحليل المعاني النهائية (البنا، 2008،170).

وأهتم علماء الإدراك وعلماء الشخصية بربط بعض خصائص الشخصية بين الأفراد بطريقتهم في الإدراك، إذ تأثرت نظرتهم الجديدة للإدراك بنظريات الشخصية، وقد أكدوا على دور الإدراك المهم في تحديد الفروق الفردية بين الأفراد في الأساليب المعرفية، وان هذه الأساليب تدل على الاستعدادات المعرفية والوجدانية، وتدل على طرق الأفراد المميزة في حل المشكلات (الشامي، 2009، 12) .

وقد اظهر التراث السيكولوجي دور الإدراك البصري في العمليات المطلوبة في حل المشكلات لان المفاهيم والمبادئ ما هي إلا صيغ وجشطالتات ذهنية معرفية تعلن عن الوصول إلى الحل الصحيح، أي إن الطريق السليم لحل المشكلة هو تحديد كيف يمكن للفرد إدراك وفهم متطلبات المشكلة التي تساعد على سرعة الوصول إلى الحل المناسب، وان عملية حل المشكلات تتطلب مجموعة من العمليات العقلية التي لابد أن تتميز بخصائص ثلاث، هي: السرعة، والدقة، والمثابرة، وان الإدراك يعتبر مسؤولاً عن الإحاطة بمعطيات المشكلة وحلها، يشاركه في ذلك وظائف أخرى هامة مثل الانتباه والتذكر بأنواعه ومستوياته (الصفار، 2008 ،43) .

ان تمايز الذات يعد وسيلة معرفية وسلوكية للسيطرة على الاستجابات ، وهو عملية كف الاستجابة ينجم عنها تعزيز الذات في مواقف مختلفة ويتأثر بالجانب المعرفي والتعلم الاجتماعي للفرد، فهو ينمو عبر إدراك الفرد لذاته ووعيه بأهميته وبمكانته الاجتماعية، حيث إن الفشل في تنمية هذا الإحساس يسبب إعاقة واضحة في نمو الشخصية، كما يشير (أريكسون Arekson) الى ان الأفراد يختلفون من حيث مواجهة المواقف اليومية، اذ إن لكل فرد طريقة معينة في التعامل مع هذه المواقف وفقاً لما يمتلكه من قدرات عقلية

وإمكانات ذهنية تساعده في التعامل مع حل المشكلات التي تواجهه واعتماده على ذاته في اتخاذه القرارات الايجابية كلها كما تعكس قدرات الشخص العقلية كالــذكاء وطريقــة تفاعل الفرد مع الآخرين.

ويعد تمايز الذات من المفاهيم المهمة التي تترك اثارها في شخصية الفرد، كونه يرســم الحدود الفاصلة بين ذات الفرد وذوات الآخرين من خلال عملية التفاعــل، وفي ضــوء إدراكه للإحداث البيئية المتنوعة المحيطة به، وان هذا التغــاير بــين إدراك الفــرد وإدراك الآخرين للأمور البيئية، هو الذي يشعر الفرد استقلاليته عن الآخرين، ومن جانب أخــر فان الشخص المتمايز بشكل جيد تكون لديه قدرة أفضل للتعامل مع الضــغوط ، وانــه يرتبط ايجابيا بالكثير من مؤشرات الصحة النفسية والجسمية (الكعبي، 2007، 3).

فتنمية تمايز الذات ينبغي ان تتم منذ الطفولة عن طريق تحفيز تفكير الطفل وتشــجيعه على توظيف قدراته المعرفية بصورة تدريجية، وتنمية روح المبادرة والاستقلال والإبــداع لديه (مصطفى،2009، 47).

وأشارت دراسة (الهاشمي، 2010) إلى ان الشخص الأكثر ذكاءً وتمايزاً يكــون أكثــر استقلالا في أفكاره وآراءه ولا يتأثر بالآخرين، وهذا يعكس إدراكه لذاته وتعمقه فيها، أما الشخص الأقل ذكاء وتمايزاً يفتقر إلى الاستقلال ويجد صعوبة بالغة في المبــادرة واتخــاذ القرار ويميل إلى الخضوع والتأثر السلبي بالآخرين (الهاشمي ،2010، 19) .

كما أشارت العديد من الدراسات والبحوث العلمية إلى ارتباط تمايز الذات بعدد من المتغيرات ، ففي مجال علاقة تمايز الذات بالتفكير الإبداعي، أشــارت دراســة جــاوديو (Gaudio,1976) ودراسة سبوتس وماكير(Spotts & Mackier) إلى ان هناك علاقــة قوية وايجابية بين تمايز الذات والتفكير الإبداعي، وان أداء طلبة الجامعة ذوي تمايز الذات العالي على اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي أعلى من أداء الطلبة ذوي تمايز الــذات الواطى (مصطفى ،2009، 30).

اما في مجال علاقة تمايز الذات بالمشكلات الصحة النفسية والجسمية والعقليــة، فقــد توصلت دراسة كل من كرين وهاملتون وورولنك (Green & Hamlaton & Rolling) وبيليج وبوبكو (Peleg & popko,2002) إلى الارتباط العكســي بــين تمــايز الــذات

ومشكلات الصحة النفسية والجسمية والعقلية (الكعبي،2007 ،8) وأشارت دراسة بونيس وآخرون (Bonis ,et,al, 1995) ان تمايز الذات كان ضعيفا لـــدى المصـــابين بفصـــام الشخصـــية (Bonis, et, al, 1995 ,p.362) وأظهـــرت دراســـة اليســـون وروبـــن (Elison & Rubin , 2001) وجود علاقة عكسية دالة بين تمايز الـــذات والاكتئـــاب (Glade,2005,p.30). وفي مجال علاقة تمايز الذات بالأسلوب المعرفي في الاعتماد علـــى المجال الإدراكي والاستقلال عنه في المشكلات التربوية ، فقد توصلت دراسة جولـــوواس (Golowash,1985) إلى ان معرفة المعلمين لمستوى تمايز النفسي للطلبة تحقق تبصرا نحـــو العمليات المعرفية الفعالة في التعليم (مصطفى ،2009 ،30). وفي مجال علاقة تمايز الـــذات بالتعامل مع الضغوط ، فقد توصلت دراسة موندوك وآخرون (Mundock,et.al,1998) إلى ان الافراد الذين لديهم مستويات عالية من الضغوط يكونون اقل تمايزا مـــن أولئـــك الذين لديهم مستويات منخفضة من الضغوط (الكعبي،2007، 8).

اما في مجال علاقة تمايز الذات بالرضا الزواجي او التوافق الزواجي ، فقـــد توصـــلت دراسة كل من هـــابر (Harbber,1998) ومورفـــاي (Murphy,1999)، وســـكورون وفريدلاندر(Skowron, Friedlander,2000) ودراسة بات (Bhatt ,2001) إلى وجود علاقة ايجابية بين تمايز الذات والرضا الزواجي، وهذا ما يؤكد افتـــراض نظريـــة بـــاون (Bowen) على وجود علاقة ايجابية بين المتغيرين (Bhatt ,2001,p.60).

وفي مجال علاقة تمايز الذات بالتوافق الشخصي وحل المشكلات، فقد أظهرت دراســـة سكورون (Skowron,2004) ان التمايز الأكبر قد تنبأ بتوافق نفسي اكبر وبمهارات لحل المشكلات الاجتماعية (Skowron ,2004, p. 447). وفي مجال علاقـــة تمـــايز الـــذات بالتناسك الأسري، فقد توصلت دراسة (العبودي, 2008) إلى وجود علاقة عكسية بـــين تمايز الذات والتماسك الأسري لدى موظفي الجامعة المستنصرية (العبودي, 2008, 105).

اما في مجال علاقة تمايز الذات بـــ (الجنس)، فقد توصلت دراسة كـــلا مـــن وتكـــن وزملائه (Witkin,et.Al,1974) و(الكعبي، 2007) إلى ان تمايز الذات لدى الذكور أعلى من الإناث (الكعبي، 2007 ،136) بينما أظهرت دراسة كل من بونـــد (ponde,1970) وسيونيني وآخرون (Cionini & Others) إلى ان الإناث أكثر تمـــايزا مـــن الـــذكور (مصطفى، 2009 ،26) في حين أشارت دراسة (العبودي , 2008) إلى عدم وجود فـــروق

دالة إحصائيا وفق متغير الجنس (العبودي, 2008, 95) . وان نظرية (باون Bowen) هي نظرية عالمية تنطبق على جميع أنواع الأسر في العالم وتسمى أيضا النظرية عبر الثقافات، والتي يمكن ان تطبق على المجتمع العراقي كون هذا المجتمع يعاني كثيرا من المشكلات النفسية والاجتماعية والاقتصادية نتيجة للظروف القاسية التي مرت بها.

ومن خلال ما سبق تتضح أهمية كل من (أنماط الشخصية والعبء المعرفي وتمايز الذات)، بوصفهم متغيرات تستحق الدراسة والبحث من خلال الكشف عن العلاقة بينهما والمتغيرات التي ترتبط بهما، فضلا عن أهميتها في المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية والمهنية والمعرفية. إذ تعد مكملا للبحوث التي تناولت أنماط الشخصية، وبالاعتماد على احدث واشمل النظريات في مجال أنماط الشخصية وهي (نظرية الانيكرام) وفق منظور (بارون و ويجل Baron and Wagele) وإنه يعد أول دراسة عراقية وعربية تبحث عن أنماط الشخصية وفق هذا المنظور وبتلك المتغيرات على حد علم الباحثة، وان هذا البحث يأتي كمحاولة متواضعة لسد ثغرة في هذا المجال وفتح المجال إمام دراسات أخرى تتناول متغيرات جديدة.

ومما تقدم فان اهمية هذه الدراسة يمكن تحديدها في النقاط الآتية:

1- كونها تتناول متغيرات مهمة (الأنماط الشخصية والعبء المعرفي وتمايز الذات) وان لكل منهما دوره الخاص في فاعلية عملية التعلم والتعليم.

2- إن معرفة الأنماط الشخصية ومستوى العبء المعرفي لطلبة المعهد سوف يبين الفروق الفردية بين الطلبة في تعاملهم المعرفي، لكي تساعد الأساتذة والقائمين على التعليم المهني على تكييف المناهج وطرائق التدريس وفق ذلك المستوى.

3- إن هذه الدراسة تكشف عن العلاقة بين الأنماط الشخصية والعبء المعرفي وتمايز الذات التي تمثل دراسة للعلاقات بين جانب الشخصي والمعرفي والانفعالي لطلبة المعهد.

4- إن من متطلبات البحث الحالي بناء مقياس (العبء المعرفي) الذي يعد اغناء للبيئة العراقية في مجال أدوات القياس النفسي في الجانب المعرفي، والذي لم تجد الباحثة بحسب اطلاعها مقياساً عراقياً لهذه العينة.

5- أهمية متغير(العبء المعرفي) وقلة الدراسات عليه وكذلك ندرة المصادر العربية التي تناولت مفهوم العبء المعرفي رغم أهميته.

6- كما تبرز أهمية البحث الحالي من أهمية عينته وهم طلبة المعهد التقني قادة المستقبل، اذ يشكلون بعد تخرجهم كوادر علمية ومهنية وإنسانية متخصصة يعتمد عليها في بناء جيل المستقبل.

ثالثا: اهداف الدراسة:

لقد هدفت الدراسةالحالية إلى:

(التعرف على أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام وعلاقته بالعبء المعرفي وتمايز الذات لدى طلبة المعهد التقني)

ولتحقيق ذلك الهدف تم وضع الأهداف الآتية:

1- بناء مقياس لأنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام لدى طلبة المعهد التقني.

2- التعرف على نمط الشخصية السائد وفق نظرية الانيكرام لدى طلبة المعهد التقني.

3- التعرف على الفروق في نمط الشخصية السائد لدى طلبة المعهد التقني على وفق متغيري الجنس (ذكور- إناث) والصف (أول - ثاني).

4- بناء مقياس للعبء المعرفي لدى طلبة المعهد التقني.

5- التعرف على مستوى العبء المعرفي لدى طلبة المعهد التقني.

6- التعرف على الفروق في مستوى العبء المعرفي لدى طلبة المعهد التقني على وفق متغيري الجنس (ذكور- إناث) والصف (أول - ثاني).

7- التعرف على مستوى تمايز الذات لدى طلبة المعهد التقني.

8- التعرف على الفروق في مستوى تمايز الذات لدى طلبة المعهد التقني على وفق متغيري الجنس (ذكور- إناث) والصف (أول - ثاني).

9-التعرف على العلاقة الارتباطية بين أنماط الشخصية التسعة والعبء المعرفي وتمايز الذات.

رابعا: حدود الدراسة:

يتحدد البحث الحالي بطلبة المعهد التقني الدراسة الصباحية في مدينة كركوك، ومن كلا الجنسين وللصفين (الأول والثاني) للعام الدراسي (2012- 2013).

خامسا: تحديد المصطلحات:

وردت في هذا البحث عدد من المصطلحات وهي:

(1) نمط الشخصية (Personality Type) :

لغرض التعرف على هذا المفهوم ، فان الباحثة تشير إلى عدة تعريفات هي:

1- يونك (Yung 1954) : هو عدد من الأنظمة المنفصلة والمتفاعلة والتي يعتمد بعضها على البعض الآخر (Yung, 1954, p.110)

2- يونس (1966) : هي عادات التوافق التي أكتسبها الفرد في أثناء نموه (يونس،1966، 34)

3- كولنز وآخرون (Collins etal 1973) : هو تصنيف للأفراد وفقاً لسمات بارزة أو سمات متماثلة كوصف الناس انبساطين، أو انطوائيين على وفق اهتمامهم، أو على وفق نظرة الناس إليهم (Collins etal, 1973, p.155)

4- ريتشارد (1981) : هي أنظمة معقدة من السمات المتعارضة التي يتم تبسيطها في مجموعة قليلة من القوائم الأساسية (ريتشارد، 1981، 62)

5- ريسو (Riso 1995) : هو تعبير مجازي عن مختلف العمليات النفسية النشطة في داخلنا التي يشترك بها مجموعة من الأفراد دون غيرهم، وتعكس التفاعل الديناميكي بين مراكز بناء الشخصية الثلاثة، المشاعر، والتفكير، والغريزة (Riso, 1995, p.6)

6- العناني (2000) : هو تجمع للصفات المتشابهة التي تكونت في مستهل حياة الفرد ولا تخضع لتغيير كبير، وهو بذلك يدل على جوهر الشخص (العناني ، 2000 ، 72)

7- الملاح (2003) : هو مفهوم يشير إلى فئة أو صنف من الناس أو الأفراد الذين يشتركون في الصفات العامة، وأن اختلف بعضهم عن البعض في درجة اتسامهم بهذه الصفات (الملاح، 2003، 4)

8- الأمارة (2005): هي أنظمة من السمات المستمرة، والمتسقة نسبياً من الإدراك والتفكير والإحساس والسلوك الذي يظهر ليعطي الناس ذاتيتهم المميزة (الأمارة ، 2005،1)

ومن خلال استعراضنا لبعض التعريفات التي تناولت أنماط الشخصية، فـــان الباحثـــة تضع تعريفا لنمط الشخصية بأنه: صفات يتميز بها الشخص عن الآخرين وتعطـــي تـــوازن لشخصيته وتأخذ صفة الثبات النسبي.

(2) انماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام :

:(Personality Types according to Enneagram theory)

للتعرف على هذا المفهوم ، فان الباحثة تشير إلى عدة تعريفات منها:

1- فريدمان (Fredman, 1996) : وهي ثلاثة مراكز للذكاء يســلك الفــرد عــن طريقها، وتكون عادة متفاعلة فيما بينها بصورة دينامية ويحوي كل منـــها ثلاثـــة أنمـــاط للشخصية(Fredman, 1996, p.1)

2- روز (Rose,1999): هي أمكانية تصنيف كل فرد في نمط رئيس من مجموع تسعة أنماط للشخصية تتدرج من رقم واحد إلى رقم تسعة، وذلك اعتماداً على وصف السمات والخصائص الشخصية الرئيسة له (Rose, 1999, p.1)

3- فيتا (Vita , 2002): هو نظام يقسم الشخصية الإنسانية إلى تسعة أنمـــاط رئيســـة للشخصية، يمكن تمييزها عن طريق ملاحظة أشكال السلوك، التي يسلك بها الفرد، إذ يسلك بحسب أحد هذه الأنماط بصورة أساسية، على الرغم من وجود سائر الأنماط الثمانية الأخرى في الشخصية التي تكون عادة ممتزجة لديه في الوقت نفسه (Vita ,2002,P.2)

4- هارلي (Hurley, 2003): هي ثلاثة مراكز دينامية متفاعلة فيما بينها تتشكل منها خريطة لأنماط الشخصية في نظام الانيكرام (Hurley, 2003, p.4)

5- ريسو (Riso, 2003) : هو مصطلح أساسه اللغة الإغريقية مركب من مقطعين هما (Ennea)، ويعني الرقم تسعة والمقطع (Gram)، ويعني مخطط أو شكل، ومركب المقطعين يعني المخطط التساعي (Enneagram) وهو عبارة عن شكل هندسي، أو جيومتري يعكس تسعة أنماط للشخصية التي تتكون منها الطبيعة البشرية، متضمنة العلاقات الشخصية الداخلية المعقدة لدى الفرد، وأشكال السلوك الخارجي له، والاتجاهات الكامنـــة لديـــه، وخاصـــية إحساس الفرد المميزة له، وكذلك دوافعه الشعورية واللاشعورية، وردود أفعاله الانفعالية، وميكانزماته الدفاعية، وعلاقاته الموضوعية، وما يثير انتباهه (Riso, 2003, p.32)

6- ريوان (2008) : هي المجموعة المتكاملة لصفات الفرد العقلية، والنفسية، أي المجموع الإجمالي لقدراته العقلية، ومشاعره، ومعتقداته، وعاداته، واستجاباته العاطفية (ريوان، 2008 ، 15)

7- عبد الصاحب (2008) : هي مجموعة من السمات التي تندرج تحت تسعة أنماط من الشخصية هي (المساعد والمنجز والمتفرد والباحث والمخلص والمتحدي والمتحمس وصانع السلام والمصلح) ، وتأخذ هذه السمات شكلين في كل نمط، يتمثل الأول بالسلوك الظاهري للفرد فيما يأخذ الشكل الثاني الاتجاهات الايجابية والسلبية الكاملة لديه (عبد الصاحب، 2008 ،21)

ومن خلال استعراض التعريفات التي تناولت أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام، نجدها اتفقت جميعا على وجود تسعة أنماط للشخصية، إلا أنها تباينت في توضيح طبيعة هذه الأنماط ، وقد وضعت الباحثة التعريف النظري لأنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام الأتي :

(بأنه نظام يقسم الشخصية الإنسانية إلى تسعة أنماط رئيسية للشخصية هي" المنشد للكمال، المساعد، المنجز، الرومانسي، المراقب، المخلص، المغامر، المتزعم، صانع السلام "، وهذه الأنماط متفاعلة فيما بينها بصورة دينامية داخل كل فرد، ويمكن تميزها عن طريق ملاحظة أشكال السلوك التي يسلك بها الفرد، في أحسن وأسوء حالاته، وهناك نمط واحد من هذه الأنماط التسعة هو المسيطر وبه تصطبغ شخصية الفرد، وتأخذ صورها المستقرة التي تميز الفرد عن الآخرين). أما التعريف الإجرائي لأنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام فهو(عملية تصنيف كل فرد في نمط رئيسي من الانماط الشخصية التسعة من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطلبة من خلال إجابتهم على فقرات مقياس أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام المُعد في هذا البحث).

(3) العبء المعرفي (Cognitive Load) :

للتعرف على هذا المفهوم ، فان الباحثة تشير إلى عدة تعريفات منها:

1- جون سويلر (John Sweller, 1998): هو مجموع الأنشطة العقلية التي تشغل سعة الذاكرة العاملة خلال وقت معين (Sweller ,1998,P.6) .

2- كوبر (Cooper, 1998): هو الكمية الكلية من النشاط العقلي في الذاكرة العاملة، خلال وقت معين ويقاس بعدد الوحدات أو العناصر المعرفية (Cooper,1998,p.10)

3- زي و سلفينيدي (Xie & Salvendy, 2000): مقدار الجهد العقلي المطلوب لإنجاز مهمة خلال اطار زمني (Xie & Salvendy, 2000, P.78).

4- الزعبي (2012): هو الكم الكلي للجهد العقلي الذي على الذاكرة العاملة القيام به خلال فترة زمنية محددة وهو ناتج عن درجة صعوبة المادة التعليمية او المهمة ويتأثر بالكفاءة الذاتية والدافعية ومدى تفاعل المتعلم وكفاءة المعلم والوسائل التعليمية الايضاحية المستخدمة.(الزعبي ،2012، 34) .

التعريف النظري للعبء المعرفي: لقد تبنت الباحثة تعريف (سويلر Sweller) للعبء المعرفي وذلك لأسباب الآتية:

1- اعتمادها نظرية العبء المعرفي التي يعد (سويلر Sweller) مؤسسها الرئيس.

2- انه يعد تعريفاً شاملا لأكثر النواحي التي تخص العبء المعرفي.

3- انه يعد العبء المعرفي نشاط عقلي.

4- ان تفصيلاته مع الإطار النظري سهلت على الباحثة فهمها وتفسيرها بناء المقياس للعبء المعرفي.

التعريف الإجرائي للعبء المعرفي: (هي تحديد الكمية العقلية الشاغلة للذاكرة العاملة في وقت معين من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة من خلال إجابتهم على فقرات مقياس العبء المعرفي المُعد في هذا البحث).

(4) تمايز الذات (Self – Differentiation) :

للتعرف على هذا المفهوم ، فان الباحثة تشير إلى عدة تعريفات منها:

1- وتكن وآخرون (witkin &et.al, 1974): هو نظام معقد من السمات والخصائص يرتبط بمفهوم التخصص والذي يعني القدرة على الفعل والتخصص بين الجوانب والمجالات المختلفة مثل الفصل بين المشاعر والإدراك والفصل بين التفكير والسلوك والفصل بين الذات وعناصر البيئة المحيطة بها (Witkin , 1974 ,p. 43)

2- كودناف (Goodenough, 1976): هو درجة الفروق القائمة بين الإفراد في سماهم الشخصية المختلفة من حيث مدى التخصص والاستقلال في الجوانب المعرفية (Goodenough , 1976 ,p.33)

3- باون (Bowen , 1979): هو تركيب متعدد الأبعاد يتكون من قدرتين قدرة نفسية داخلية تمكن الفرد من التمييز بين الأفكار والمشاعر، وقدرة في ميدان العلاقات بين الأشخاص، على ان يدخل الفرد في علاقات حميمة مع الإفراد الآخرين، وفي الوقت نفسه يتمتع باستقلالية عنهم (Skowron & Friedlander , 1998 , p. 235)

4- شريف (1982): هو قدرة الإفراد على تمييز أنفسهم عما يحيط بهم من أمور وظواهر ومدى إدراكهم لذلك التمييز في خصائصهم الشخصية بينهم وبين الآخرين (شريف،1982، 124)

5- شلتز (1983): هو الدرجة التي تكون فيها مجالات الأداء النفسي عند الفرد كالشعور والإدراك الحسي والتفكير مستقلة عن بعضها البعض الأخر، وقادرة على أداء وظائفها ضمن طابع خاص (شلتز، 1983 ،431)

6- اوستروم (Oostrom , 2007): هو المدى الذي يبدأ فيه الفرد التمييز عن أمه وأبيه في النظام الأسري من خلال التفردية، وحرية التعبير الشخصي وعدم تدخل الآخرين في شؤونه الخاصة (Oostrom , 2007 , p. 37)

التعريف النظري: بالنظر لتبني الباحثة مقياس (الكعبي 2007) الذي اعتمد على وجهة نظر باون (Bowen,1979) في تمايز الذات فقد تبنت الباحثة تعريف باون (Bowen) الذي (هو تركيب متعدد الأبعاد يتكون من قدرتين قدرة نفسية داخلية تمكن الفرد من التمييز بين الأفكار والمشاعر، وقدرة في ميدان العلاقات بين الأشخاص، على ان يدخل الفرد في علاقات حميمة مع الإفراد الآخرين، وفي الوقت نفسه يتمتع باستقلالية عنهم).

التعريف الإجرائي: (عملية قياس درجة الفروق القائمة بين الافراد في سماهم الشخصية من حيث مدى التخصص في الجوانب المعرفية بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة من خلال إجابتهم على فقرات مقياس تمايز الذات المستخدم في هذا البحث).

الفصل الثاني

الإطار النظري ودراسات سابقة

أولا : أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام

ثانيا : العبء المعرفي

ثالثا : تمايز الذات

رابعا : دراسات سابقة

- دراسات تناولت أنماط الشخصية
- دراسات تناولت العبء المعرفي
- دراسات تناولت تمايز الذات
- ملخص الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري ودراسات سابقة

اولا: انماط الشخصية (Personality Types):

نظريات انماط الشخصية :

من أقدم النظريات التي ظهرت لتمييز طباع الناس وأمزجتهم، هي نظريات الأنماط ، وقد حاول العلماء منذ القدم تقسيم الناس الى أنماط تبعا للسمات السائدة لدى الأفراد، (الزعبي والخياط ، 2011 ،179) ويشير النمط (Type) إلى المفهوم الذي يظهر تجمع السمات الأساسية الفطرية والجسمية التي يتميز بها الفرد، يذكر واجنر (2003, Wagner) أن مفهوم النمط زمل من السمات، أو مستوى أرقى تنتظم فيه السمات (Wagner,2003,P.5) وهناك أنماط جبلية ومعرفية وإدراكية وعلى ذلك فان نمط الشخصية يدل على جوهر الشخصية (العبيدي، 2011, 61)

ويمكن تصنيف النظريات التي تناولت أنماط الشخصية إلى:

(1) نظريات الانماط المزاجية:

1- نظرية هيبوقراط (Hypocrites):

يعد هيبوقراط (400 ق. م) أول القائلين بنظريات الأنماط المزاجية، اذ قسم أنماط الشخصية الى أربعة أمزجة وهي:

أ- المزاج الدموي: ويتميز صاحب هذا النمط بالمرح، والنشاط ، والتفاؤل، ومتقلباً في سلوكه، ومتحمس.

ب- المزاج الصفراوي: ويتميز صاحب هذا النمط بالغضب، وسرعة الانفعال، والصلابة، والتسرع.

ج- المزاج السوداوي: ويتميز صاحب هذا النمط بالانطواء، والاكتئاب، وقلة النشاط ، وبطء التفكير، والتشاؤم.

د- المزاج البلغمي او اللمفاوي: ويتميز صاحب هذا النمط بالهدوء، والكسل، وعدم المبالاة (القذافي،2011، 236-235)

2- نظرية كيرسي (Keirsey) :

قدم ديفيد كيرسي (David Kersey) نظرية حول أنماط الأمزجة، وقد قسم أنماط الشخصية الى أربعة وهي:

1- النمط الحسي : يتصف أصحاب هذا النمط بالتحرر من اية تبعية والعيش وفق متطلبات ظروفهم المكانية والزمانية.

2- النمط البراجماتي : يتصف أصحاب هذا النمط بأداء الواجب والسعي لتحقيق المكانة الاجتماعية اللائقة بهم.

3- النمط العقلي : يتصف أصحاب هذا النمط بالكفاءة والرغبة في اكتساب الحذق والمهارة، وهمهم الأسمى هو الوصول الى اقصى درجة ممكنة من حسن الاداء وزيادة معرفتهم وتنمية مهاراتهم وقدرتهم على حل الغاز الحياة.

4- النمط المثالي : يميل هذا النمط الى إنكار الذات، وتحقيق هوية متفردة وتحظى باحترام الآخرين وتقديرهم بسبب ذواتهم وليس بسبب انجازاتهم، لذا فانهم يجوبون الدنيا سعيا لإشباع رغبته في تحقيق شخصيات متفردة في أعمالهم وعلاقاتهم مع الآخرين (محمود، 2001، 129-130)

(2) نظريات الانماط الجسمية:

1- نظرية كرتشمر (Kertschmer):

يعد (كرتشمر، 1925) أول من حاول إيجاد علاقة بين الأنماط الجسمية والاضطرابات العقلية، وقد قسم أنماط الشخصية الى أربعة هي:

أ- النمط الرياضي: يتميز صاحبه بقوة العضلات، وصدر قوي، وتقاسيم حادة وقوية، كما يتميز بالنشاط.

ب- النمط الواهن: يتميز صاحبه بكونه نحيلا من الناحية الجسمية، ومكتئبا من الجانب النفسي، وعادة ما يميل الفرد من هذا النمط إلى العزلة.

ج- النمط المكتنز: يكون صاحبه ممتلئ جسميا، الذي يتميز بالصرامة والانبساط وسرعة التقلب وسهولة عقد الصداقات.

د- النمط المنتظم: تتوازن فيه الصفات السابقة على نحو معتدل، بمعنى انه مزيج من الصفات السابقة (الزغلول،2004, 385)

2- نظرية شيلدون (Sheldon):

وليام شيلدون (William H.Sheldon,1942) قسم الشخصية الى ثلاثة انماط استناداً إلى طبيعة خصائصهم الجسمية، وهي كالاتي:

أ- النمط الداخلي التركيب (الحشوي): يميل إلى الراحة الجسمية والاسترخاء ، بطي الاستجابة، يحب الأكل.

ب- النمط المتوسط التركيب (العضلي): يحب العمل والنشاط والحيوية والحركة، ويحب المخاطرة.

ج- النمط الخارجي التركيب(المخي او الجلدي): إنه شخص متحفظ، دقيق الحركة، نشيط عقليا، متأمل، يكبت انفعالاته (عبد الله ،2009، 207) .

3- نظرية فيولا (Viola):

تناول فيولا (Viola) نمط شخصية الفرد المميزة له بناءً على سيادة أحد الجهازين العصبيين له، وهما الجهاز العصبي الإرادي (الذي يتحكم في الحركات الإرادية) والجهاز العصبي اللاإرادي (الذي يتحكم بنشاط الأحشاء الداخلية وحركتها) إذ قال" إن هيمنة الجهاز اللاإرادي تؤدي إلى تضخم الجذع، وسمى صاحب هذا الجسم بالنمط البريفلين breviline، أما إذا هيمن الجهاز الإرادي فان ذلك يؤدي إلى نحول وضمور الجذع، علاوة على ذلك يمتاز بطول القدمين واليدين (يحركهما الجهاز الإرادي المهيمن في هذه الحالة) ويسمى هذا النمط باللونجلين longiline مضيفا إنه في حالة تعادل تأثير الجهازين نلاحظ عندها النمط العادي.

أما عن خصائص هذه الأنماط فهي كالآتي :

أ- النمط الصغير الجذع: يلاحظ على صاحب هذا النمط التوازن في توزيع وزن الجسم بشكل عمودي، ويتميز بالطول الساقين ، وطول اليدين قياسا لجذعه، ويشعر بالتعب بسرعة، ومحدوديته في المسائل العملية، وضعف الغرائز الجنسية.

ب- النمط المتضخم الجذع: نلاحظ أن صاحب هذا النمط يتميز بجذع أكبر من اليدين، ويكون توزيع وزنه بشكل أفقي، ويميل للسمنة، ولديه قوة كبيرة على التحمل، وتبدأ صفاته الجنسية متأخرة.

ج- النمط العادي: وهو النمط الوسط بين النمطين السابقين (النابلسي، 1989، 38-39)

(3) نظريات الانماط الهرمونية:

نظرية برمان (Berman) :

قام برمان (Berman,1972) بتصنيف الأفراد وفق الإفرازات الهرمونية في الجسم، وربط هذه الأنماط بالسمات الشخصية، وقد طرح خمسة أنماط وهي:

أ- النمط النخامي: يتميز أفراده بالقدرة على ضبط النفس، والسيطرة على الانفعالات.

ب- النمط الدرقي: يتميز أفراده بالسلوك الاندفاعي وضعف التحكم في الانفعالات.

ج- النمط الجنسي: يتميز أفراده بالخجل وسهولة الاستثارة من حيث البكاء او الضحك.

د- النمط التيموسي: يتميز أفراده بالنزعة للشذوذ الجنسي والاختلال الخلقي.

هـ- النمط الادرناليني: يتميز افرده بالمثابرة والنشاط (البادري ، 2011، 510).

(4) نظريات السلوكية:

- نظرية بافلوف (Pavlov) :

لقد أشار بافلوف (1849 – 1936) إلى وجود أربعة أنماط سلوكية وهي:

أ- النمط المندفع: يتميز بشدة الاستثارة، والاندفاع، والعدوانية، وقد أطلق عليه النمط غير المتزن.

ب- النمط الحيوي: يتميز بالقبول والمحافظة، والرزانة، وهو عامل جيد ومنظم.

ج- النمط الهادئ او المتزن: يتميز بالاعتدال، والملل السريع، والإنتاج.

د- النمط الكفي الخذول: يتميز بضعف النشاط ، والاكتئاب ، والخضوع (جعفر، 1978، 406).

(5) نظريات النفسية:

1- نظرية فرويد (Freud) :

يقسم فرويد (1856-1939) أنماط الشخصية الى ستة وهي:

أ- النمط النرجسي: وهذا النمط من الناس يرفض الخضوع للآخرين وتسيطر أناه على تصرفاته، ويكون هاجسه الوحيد هو الحفاظ على (أناه)، ولا يعاني من صراع بين الأنا والأنا الأعلى، وهو غير خاضع أو تابع للآخرين.

ب- النمط الشهواني: ويكون خاضعاً للهو، أي لرغباته ونزواته، ويساق وراءها، كما يكون اللبيدو (الطاقة الجنسية) لديه موجهاً نحو الجنس، لذا فان اهتماماته ورغباته تتجه نحو أن يكون محبوباً، وهو يعيش هاجس الخوف من فقدان محبة الآخرين له، مما يجعله متردداً وخائفاً من اتخاذ القرار، كما يكون خاضعاً وتابعاً للأشخاص الذين يحبهم.

ج- النمط الوسواسي: يتميز بسيطرة الأنا الأعلى، ولذلك يخشى فقدان ضميره، وقيمه، وأخلاقه، ولا يخشى فقدان الآخرين، لذلك فهو يعاني من تبعية نحو ذاته وأناه الأعلى التي تخوض صراعاً عنيفاً مع الأنا.

د- النمط النرجسي الوسواسي: يتميز صاحبه بنشاطه، ولديه القدرة على حماية الأنا من تأثير الأنا الأعلى، وذلك بسبب نرجسيته، ويكون لديه ميل لإخضاع الآخرين لآرائه ومعتقداته الخاصة، وغالباً ما يتميز بهذا النمط المبدعون في مختلف الميادين الثقافية.

هـ- النمط الشهواني الوسواسي: يخوض هذا الشخص نوعين من الصراع في آن واحد، فهو يخوض صراعاً ناجماً عن التعارض بين (أناه) و(أناه الأعلى)، وصراعاً آخر بين الأنا و الهو، وتكون الأنا في هذه الحالة معرضة لأقسى أنواع الضغوط ، لذا يتميز هذا الشخص بتبعيته للآخرين الذين يحبهم في وقته الحاضر، إذ أنه ينسى الأشخاص الذين يحبهم في السابق، وهو شديد الوفاء لأهله (الذين يمثلون الأنا الأعلى لديه).

و- النمط النرجسي- الشهواني: يتميز هذا الشخص بأنه يجمع خصائص كل من النمطين النرجسي والشهواني، حيث يحد كل من السلوكين الآخر، وهذا النمط أكثر انتشاراً، ويكون الصراع لديه بين الهو والأنا المرضية المتضخمة المميزة للنرجسية (النابلسي، 1989، 38 - 53) .

2- نظرية يونك (Yung):

يعد العالم كارل يونك (1875–1961) من أشهر العلماء الذين بحثوا في هذا النوع من الأنماط ، اذ قسم أنماط الشخصية الى قسمين هما:

أ- النمط المنبسط : ويكون بصورة عامة متجهاً نحو العالم الخارجي، ويميل إلى الاختلاط بالآخرين، ويوصف بأنه اجتماعي، ويحب المرح، وسهل التعبير، ويكون محباً للظهور، ومن أشكاله (المنبسط العقلاني، المنبسط اللاعقلاني)

ب- النمط المنطوي: ويتصف بأنه يتجه نحو العالم الذاتي، ويميل إلى العزلة، غير اجتماعي، ومن أشكاله (المنطوي العقلاني، المنطوي اللاعقلاني) ويرى يونج أنَّ هناك أربع وظائف عقلية هي التفكير والإحساس والإلهام والوجدان (الطائي،2001, 45) .

3- نظرية هورني (Horny):

طرحت كارين هورني (1885 – 1952) ثلاثة أنماط من الشخصية بصفتها مظهراً للسلوك الإنساني، وهذه الأنماط هي:

أ- النمط العدواني : وينتج هذا النمط عن ميكانزم دفاعي يقوم على التحرك ضد الآخرين، ويسعى صاحب هذا النمط بالاعتماد على مصادر القوة والسلطة في المجتمع إلى تحقيق الأمن لنفسه وإخضاع الآخرين لقوته، فنرى أصحاب هذا النمط عادة من رجال السلطة أو القوة التنفيذية، أو قد يكونوا مجرمين أو من قاطعي الطرق.

ب- النمط المنعزل : وينتج هذا النمط عن الميكانزم الدفاعي الذي يقوم على التحرك بعيداً عن الآخرين، إذ يتصف أصحاب هذا النمط بالشعور بالتوتر والقلق الشديدين عند وجودهم مع الآخرين، ويتجنبون المشاركة في الفعاليات الاجتماعية، إذ أن العزلة والابتعاد عن الناس هي وسيلة هروبية لخفض القلق والتوتر الناشئين.

ج- النمط المساير (المذعن): وينتج هذا النمط من ميكانزم دفاعي يتضمن عامل التعلق والتشبث بالآخرين، فضلاً عن الخوف من رفض الآخرين له، فنراه يتملق للآخرين كسباً لرضاهم، وهو يسعى نحو تحقيق توقعات الآخرين منه بدون أدنى تفكير، كما أنه لا يرغب في المعارضة، أو أن يخسر عطف الآخرين (Boeree, 2002, p.13).

4- نظرية بلوك (Blook):

يرى ج. اج. بلوك (G, H. Blook) أن هناك خمسة أنماط من الشخصية وهي:

أ- النمط المتأثر بالسيطرة: ويتصف بالتقلب والقسوة والميل إلى السيطرة والتحكم بالآخرين، فضلاً عن سوء التكيف.

ب- النمط متأخر التوافق: ويتصف الفرد بسوء التوافق أثناء مرحلة المراهقة، ويتميز بسلوك طفولي.

ج- النمط المتسم بمرونة الانا: ويكون الفرد هنا ذا قدرة عالية على التوافق وكفاية الشخصية.

د- النمط غير المتحكم والمتقلب: ويتصف الفرد هنا بأنه اندفاعي،ويسلك ضد المجتمع

هـ - النمط المنبسط الشاذ : ويسلك الفرد هنا بخصائص مرحلة المراهقة، ولديه سوء توافق يبدأ ابتداءا من مرحلة البلوغ (Robins etal, 1996, P.157- 171).

5- نظرية أيزنك (Eysenk):

تعد نظرية أيزنك (Eysenk ,1916) من النظريات التي أطلق عليها نظرية العوامل الثلاثة التي اعتمدت على التحليل العاملي الدقيق في وصف الشخصية، وقد توصل إلى وجود ثلاثة أبعاد رئيسة للشخصية هي:

- **البعد الأول:** الانطواء (Introversions) – الانبساط (Extroversion)
- **البعد الثاني:** الذهانية (Psychotics) – اللاذهانية (Non- Psychotics)
- **البعد الثالث:** العصابية (Neuroticism) – اللاعصابية (Non-Neuroticism)

ويرى أيزنك أن الأبعاد الثلاثة المذكورة هي ليست نماذج الشخصية كلها، ولكنها الأبعاد التي ظهرت حتى الآن في دراساته، ويمكن ايجاد أبعاد أخرى عن طريق الاستمرار بالبحث (الانصاري ، 2012 ، 231).

6- نظرية فريدمان و روزنمان (1960, Friedman & Rosenman):

توصل كل من ماير فريدمان (Mayer Friedman) وري روزغان (ReyRosenman) إلى وجود نمطين متمايزين من الشخصية هما نمط الشخصية (A) و(B) وفيما يأتي أهم الخصائص النفسية التي يتميز بها كل من النمطين:

أ- نمط الشخصية (A): يتميز أصحاب هذا النمط بالكفاح المستمر من أجل انجـاز الكثير في أقل وقت، وهم يتحركون ويأكلون بسرعة، ويتحـدثون بسـرعة، ومرتفعـي الإنجاز، وعديمي الصبر حينما يواجهون تحديات أو تأخير من الآخـرين، وتكـون جميـع نشاطاتهم ذات طابع تنافسي، ويمتازون بسرعة الاستـثارة (الانصاري، 2012، 232) .

ب- نمط الشخصية (B): ويتصف صاحبه بالهدوء، وعدم الرغبة في التنافس، وليس لديه شعور بسرعة مرور الوقت، ويميلون إلى التسامح والمعايشة السـلمية مـع أنفسـهم والبيئة المحيطة بهم، وبمقابل هذه السمات والسلوكيات يكون أصحاب نمط الشخصية (A) أكثر عرضة للإصابة بأمراض الشرايين القلبية التاجية، على الضد من نمط الشخصـية (B) الذين ينخفض أصابتهم بهذه الأمراض (الناصر، 1996، 58).

7- نظرية روبنز (Robbins):

قام روبنز(Robbins,1997) بتحديد ستة أنماط للشخصية والمهن التي تناسبها وهي:

أ- النمط الباحث: يفضل هذا الشخص الأنشطة التي تتضـمن الـتفكير والتنظـيم والفهم، ويتميز بالتحليل، وحب الاستطلاع ، والاستقلالية.

ب- النمط الواقعي: يفضل الأنشطة التي تتطلب المهارة والقوة والتوافق العضلي – العصبي، ويتميز بالمثابرة، والمسايرة، والصدق.

ج- النمط التقليدي: يفضل الأنشطة المحددة بالقوانين وهو يميل الى العمـل، ولكنـه محدود الخيال، وغير مرن.

د- النمط الاجتماعي: يفضل الأنشطة التي بواسطتها ينمي ويطور الآخرين، ويتسـم بالتعاون، والتسامح.

هـ- النمط المقدام او المغامر: يفضل الأنشطة اللفظية التي تساعده على التأثير في الآخرين والحصول على القوة والنفوذ، ويتسم بالثقة، والطموح.

و- النمط الفني : يفضل الأنشطة الغامضة وغير المنظمة التي تتطلب التعبير الإبداعي، ويتسم بخصوبـة الخيال (عسكر،2000، 125–126).

8- نظرية هولاند (Holand):

جاءت نظرية جون هولاند (Holand) بعد دراسات مطولة امتــدت دراســاته بــين (1952–1984) اذ قدم أنموذجاً سداسياً لأنماط الشخصية، يرى فيه أن كــل نمــط يعــد لمجموعة مهنية معينة وهذه الأنماط هي:

أ- النمط الواقعي (Realistic Type): يميل أصحاب هذا النمط الى الاعمال الــتي تتطلب قوة جسدية، وقدرة حركية وميكانيكية ويفضلون التعامل مــع الأشــياء الماديــة الملموسة وينبذ المفاهيم المجردة. وصاحب هذا النمط يميل الى إظهار نفسه على أنه مــادي، ومُطيع، ومُثابر، ورجولي، وعملي، وغير مُعقد.

ب- النمط التحليلي او البحثي (Investigative Type): يميل أصحاب هذا النمط الى دقة الملاحظة والفهم وحل المشاكل من خلال التحليل والتقييم، ويميلون الى الاعمــال التي لا تتطلب التعامل مع الناس، إذ يمتلك قدرة علمية ورياضية، وصاحب هــذا الــنمط يميل الى إظهار نفسه على أنه تحليلي، ومتفحص، وانطوائي، وناقد.

ج- النمط الفني (Artistic Type): يميل اصحاب هذا النمط الى الاعمال الفنية التي تتطلب الإبداع والحدس ويحبون الخيال والإبداع في بيئات مفتوحة غير مقيدة، ويفضــل الوظائف الفنية أو المواقف التي يستطيع الاشتراك فيها في فعاليات وقدرات فنية، وصاحب هذا النمط يميل الى إظهار نفسه على أنه خيالي، ومُستقل، ومثالي(غفور، 2011، 27)

د- النمط الاجتماعي (Social Type): يميل اصحاب هذا النمط الى التعامــل مــع الناس والتواصل معهم من اجل تعليمهم، يستخدم القدرات الاجتماعية في حل مشــاكل العمل والمواقع الأخرى، ويقيم المشاكل الاجتماعية والأخلاقية، وصاحب هذا النمط يميل الى اظهار نفسه على أنه مُساعد، واجتماعي، وذو بصيرة، وعطوف.

هـ - النمط المغامر (Enterprising Type): يميل أصحاب هذا النمط الى العمل مع الآخرين من اجل السيطرة عليهم، وإقناعهم وقيادتهم، والتأثير فيهم من اجــل تحقيــق أهداف تنظيمية، او مكاسب اقتصادية، وصاحب هذا النمط يميل الى اظهار نفسه على أنه مُكتسب، ومُتفائل، ومُغامر، وذو طاقة، ويسعى وراء المتعة، وواثق من نفسه.

و- النمط التقليدي (Conventional Type): يميل اصحاب هذا النمط الى العمل بالبيانات المكتبية، ولديهم قدرة كتابية وعددية وينفذون المهام بالتفصيل بناء على توجيهات الاخرين، ويميلون الى الروتين في حياتهم، وصاحب هذا النمط يميل الى إظهار نفسه على أنه مُطيع، وحي الضمير، وغير خيالي، ومُثابر(Holand, 1973, p.11-44)

9- نظرية الانيكرام (The Enneagram's):

بعد ما قامت الباحثة باستعراض موجز لأهم النظريات التي تناولت أنماط الشخصية، التي تسلط الضوء على أنماط الشخصية في نظرية الانيكرام، وذلك كونها قد تبنت التصور الذي تطرحه تلك النظرية في تناولها لأنماط الشخصية.

الانيكرام هي طريقة قديمة لتحليل الشخصية ومعرفتها، وتعود إلى عام (2500) قبل الميلاد، اذ اكتشف في الشرق الأوسط ، وقد قام العالم النفسي الروسي (غورد جيف) بإدخال نظام الانيكرام الى أوربا في سنة (1920) ويقال إنها طريقة صوفية من أصل نقشبندي (الخواجية) جاء إثناء تنقلاته في أسيا الوسطى واستقر في باريس منذ العام (1922) وافتتح مركزه المسمى (معهد تطور التوافق للإنسان) وتخرج فيه مفكرين وأدباء مهتمين بالأدب والدين والفكر الإنساني، وبعد وفاته تطورت تلك الطريقة وأخذت شكلها النظري التحليلي (السيد وآخرون،2006، 14).

وطرأت على هذه النظرية تغييرات كثيرة تمثلت بالأفكار الحديثة في علم النفس، ثم تطور ذلك المفهوم في السبعينيات من القرن الماضي من خلال محاضرات كان يلقيها (نارنجو) وهو طبيب نفساني عن الطاقة النفسية، وبالفرضيات التي يطرحها الطلبة توصلوا إلى تكوين الشكل التساعي للنظرية (Bodnarczuk,2009,p.1) ثم تعاقبت الدراسات من قبل المنظرين الجدد، وهم دون ريزو (Don Riso)، وروس هيودسن (Russ Hudson)، وديف (Dave)، وهيلين بالمر (Helen palmer)، وكاثي هارلي (Kathy Hurley) وغيرهم.

واصل نظرية الانيكرام تختص بأفكار مؤسسة الانيكرام لتغطي كل الميادين الفلسفية والعلمية، وكلمة الانيكرام مشتقة من الكلمتين اللاتينيتين (Ennea) وتعني تسعة و(Gramos) وتعني مخطط أو رسم بياني، وبجمع الكلمتين (Enneagram) لتصبح بمعنى

(المخطط التساعي) إذ أن نظرية الانيكرام طُرحت بشكل مخطط يحوي تسع نقاط محددة ، هي عبارة عن أنماط للشخصية ولكل من هذه الأنماط مشاعر واتجاهات وقيم روحية مختلفة عن النمط الآخر، ويحدد كل نمط من خلال الدوافع النفسية والأفكـــار الـــتي تظهـــر في السلوك اليومي للفرد (Baron and Wagele,1994,p.2)

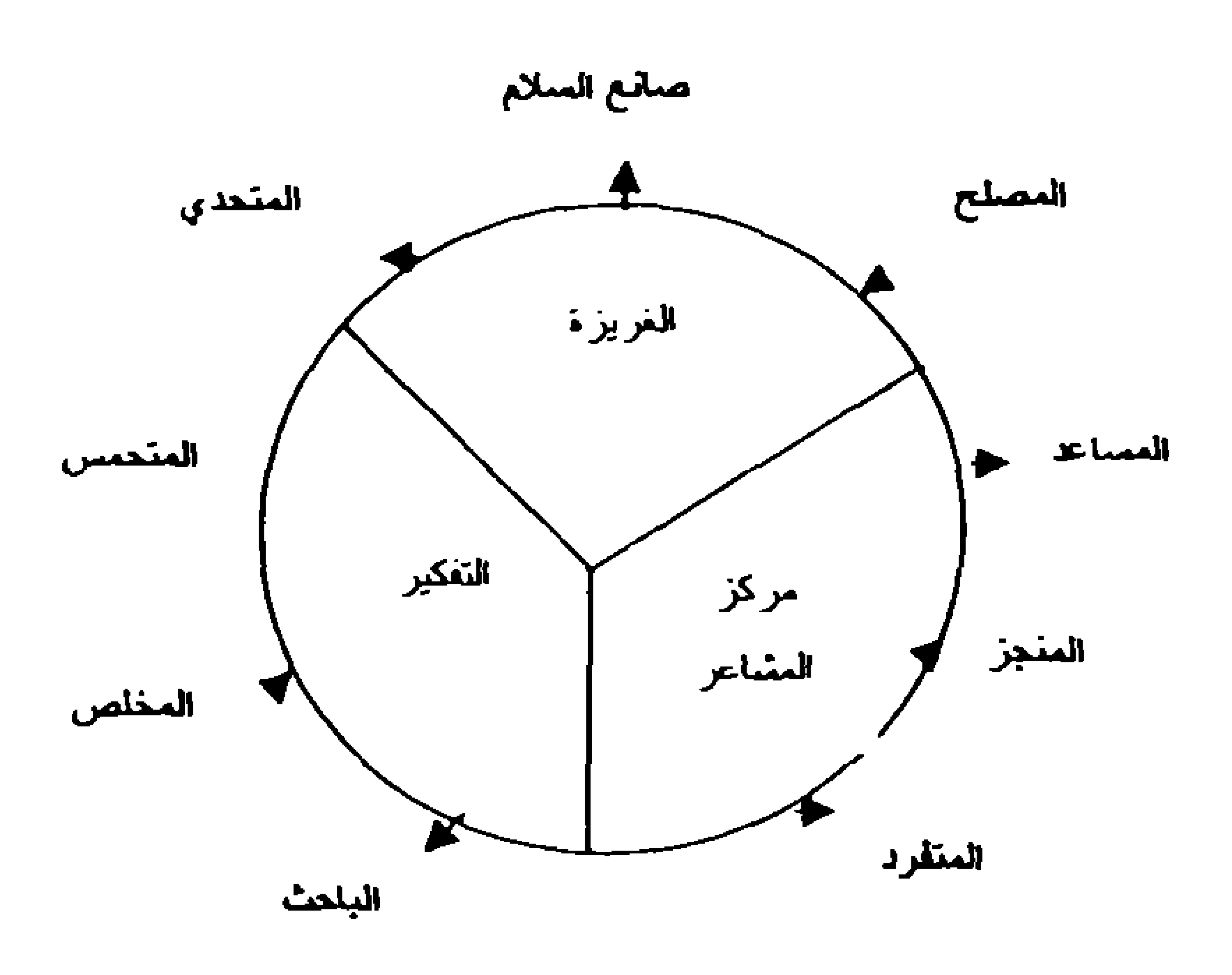
ويؤكد منظرو الانيكرام بتقسيم الشخصية إلى ثلاثة مراكز أساسية هي:

1. مركز المشاعر (Feeling Center)
2. مركز التفكير (Thinking Center)
3. مركز الغريزة (Instinct Center)

ويحوي كل واحد من هذه المراكز على ثلاثة أنماط من الشخصية، ويســـلك الفـــرد بصورة رئيسة عن طريق واحد من هذه الأنماط التسعة في المراكـــز الثلاثـــة للشخصـــية، وتطغى السمات النفسية المكونة لهذا النمط على شخصية هذا الفرد في معظم الأوقـــات، والأنماط التسعة هي:

1- نمط الشخصية المصلح (The Reformer Personality Type)
2- نمط الشخصية المساعد (The Helper Personality Type)
3- نمط الشخصية المنجز (The Achiever Personality Type)
4- نمط الشخصية المتفرد (The Individual Personality Type)
5- نمط الشخصية الباحث (The Investigator Personality Type)
6- نمط الشخصية المخلص (The Loyalist Personality Type)
7- نمط الشخصية المتحمس (The Enthusiast Personality Type)
8- نمط الشخصية المتحدي (The Challenger Personality Type)
9- نمط الشخصية صانع السلام (The Peacemaker Personality Type)

ويمكن توضيح المراكز الثلاثة وما تضمه من أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام بشـــكل الآتي:



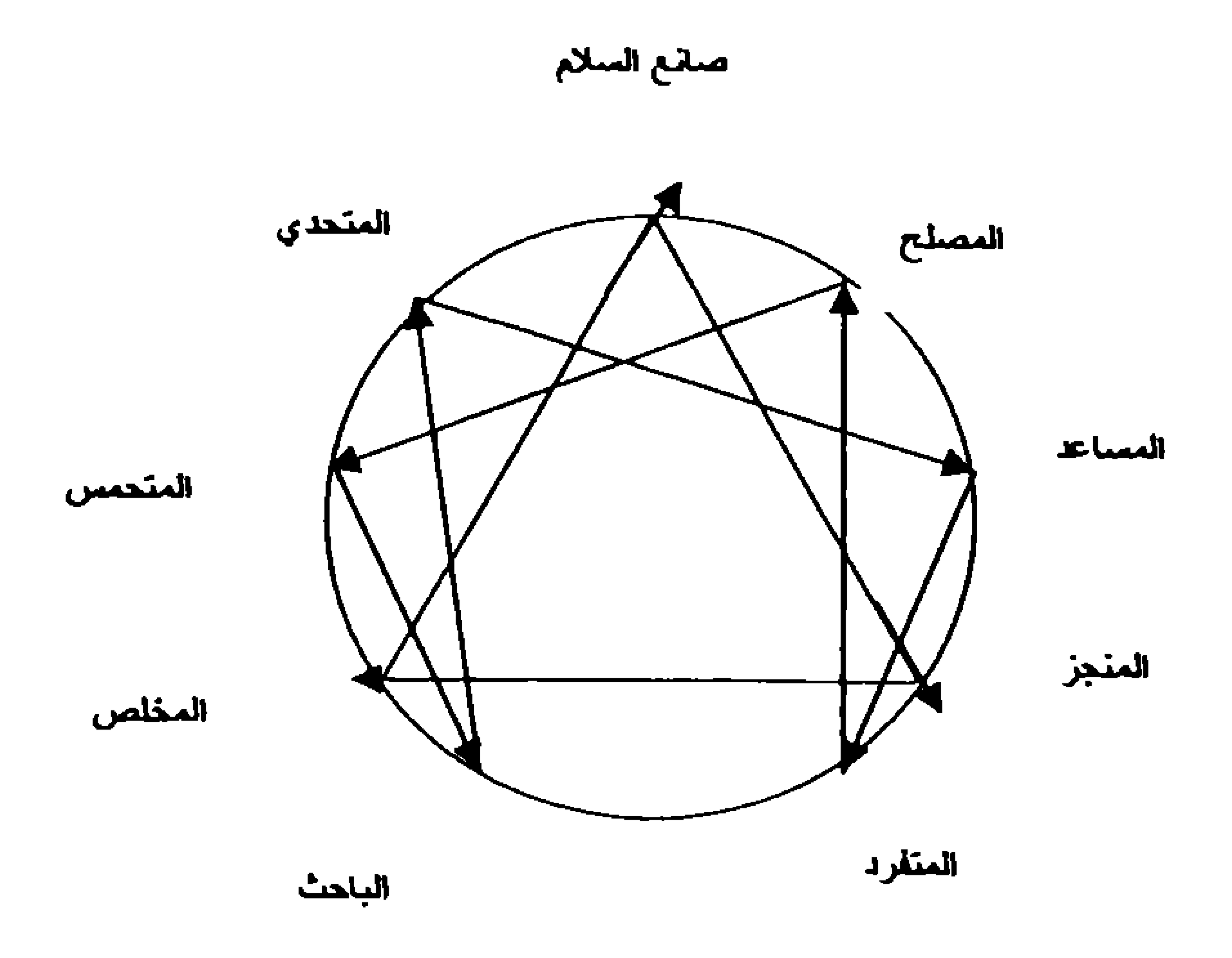
الشكل (1) أنماط الشخصية الانيكرام حسب المراكز

مفهوم التكامل واللاتكامل بين الانماط التسعة (الدينامية) :

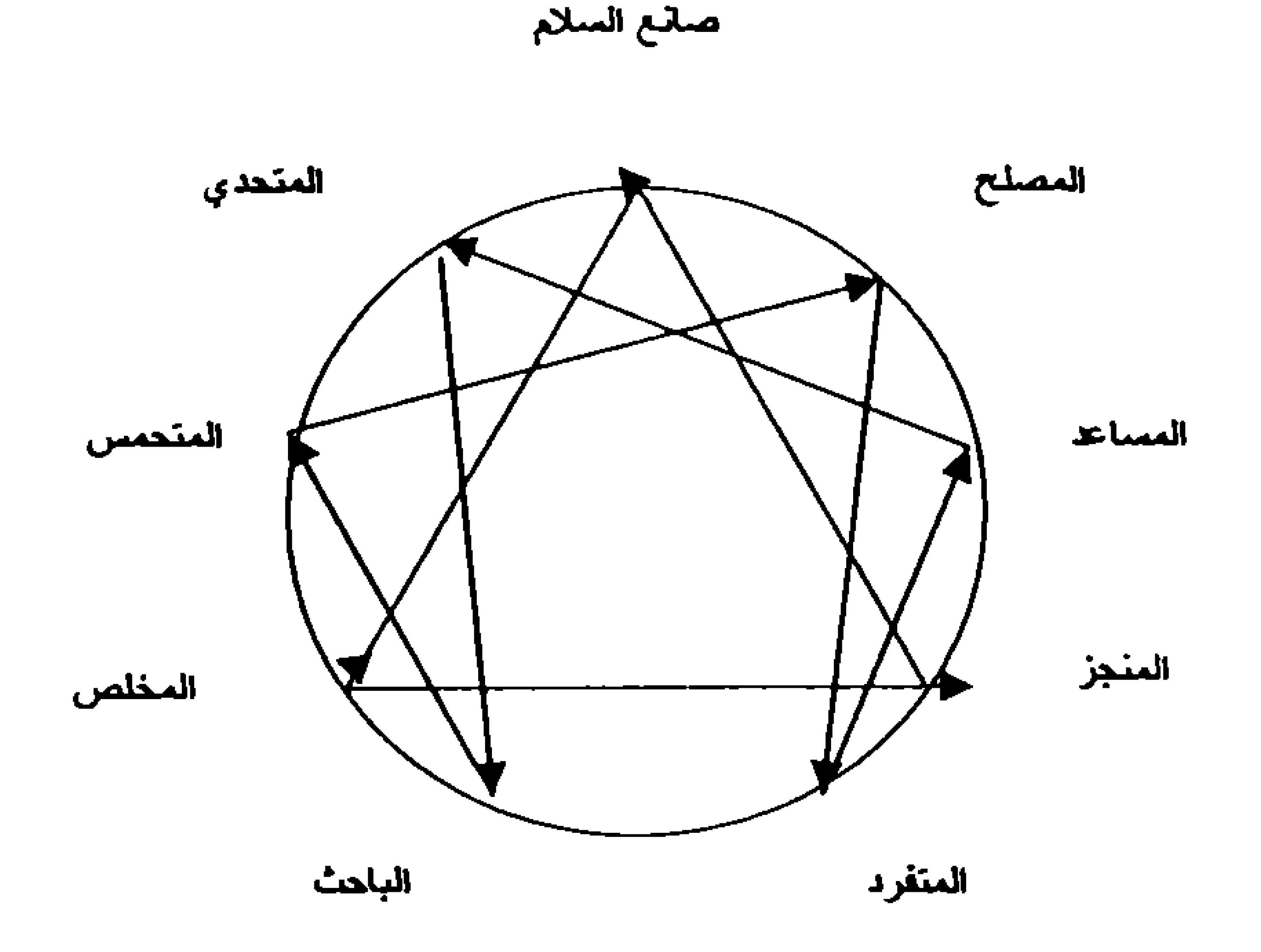
يشير كوري (Cory,2000) إلى أن الأنماط التسعة للشخصية في نظرية الانيكرام متفاعلة فيما بينها بصورة دينامية ولا تأخذ صفة التصنيف الإستاتيكي، فضلا عن ذلك فإنها تعكس عن طريق تلك العلاقة التكاملية واللاتكاملية فيما بينها صور النمو النفسي، وكذلك التدهور والإضمحلال التي تتعرض له الشخصية في أثناء حياة الفرد (Cory,2000,p.12)

ويؤكد بالمر(Palmer,1988) أن الأنماط تشترك فيما بينها بما أسمته متوالية، تعبر عن اتجاهين: الأول ويشير إلى الحالة الصحية وتحقيق الذات، أما الاتجاه الثاني فهو يشير إلى الحالة غير الصحية والعصاب، وذلك لكل نمط من الأنماط التسعة. ففي الحالة الصحية وعند غياب الضغوط ، يتجه الفرد بصورة تكاملية إلى الأخذ بصورة مؤقتة (استعارة) من الخصائص والصفات الصحية للنمط الذي يشترك معه في اتجاه التكامل كما مبين في الشكل (2) (Palmer&Daniels,2007,p.5) فعلى سبيل المثال فان نمط الشخصية المصلح في اتجاه التكامل، يأخذ من الصفات الصحية للنمط المتحمس، وكذلك أي (النمط المتحمس) في الجانب الصحي قد يستفاد من الصفات الصحية للنمط الباحث وذلك ضمن

متوالية هي: النمط المصلح – المتحمس– الباحث – المتحدي – المساعد – المتفرد – المصلح، وكذلك الحال في الجانب غير الصحي قد تبدو بعض المظاهر السلوكية على نمط الشخصية مستمدة من النمط الآخر الذي يشترك معه في المتوالية في حالة واللاتكامل كما مبين في الشكل(3) ، الشكلين(2) و(3) يوضحان ذلك.



الشكل (2) اتجاه التكامل بين أنماط الشخصية التسعة في نظرية الانيكرام



الشكل (3) اتجاه اللاتكامل بين أنماط الشخصية التسعة في نظرية الانيكرام

(Riso,1995,p.16)

وفيما يأتي عرض لوجهات نظر منظري الانيكرام، وأنماط الشخصية التسعة كما طرحها كل واحد منهم :

(أ) أنماط ديف (Dave's Types):

يقسم ديف (Dave) أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام إلى الأنماط التسعة، ويضيف شرحاً مفصلاً لطبيعة وسلوك كل نمط من الأنماط التسعة وكما يأتي:

1- نمط الشخصية المصلح (The Reformer prsonality type):

يصف (ديف) طبيعة وسلوك نمط الشخصية المصلح، ففي الحالة الصحية لهذا النمط، فأن حاجة صاحب هذا النمط في أن يكون صحيحاً عليه ان يتحمل في البحث عن عن الحقيقة في سبيل العمل بالشيء الصحيح، وحينما يعمل الشيء الصحيح، فان الحاجة لديه تُشبع ويصل إلى الاتزان.

وفي الحالة المعدلة، فان الشخص حينما لا يعمل بجد للبحث عن الحقيقة، فان الحاجة لأن يكون صحيحاً تزداد، وبذلك تساعد الشخص على أن يعاود العمل بجد مرة أخرى للبحث عن الحقيقة، وبذلك فان منحنى الاتزان سيساعد في المعالجة. أما في حالة الانحناء غير الصحي، فان السيطرة والتحكم يكون للخوف الأساس، فان خوف الشخص صاحب هذا النمط من أن يكون غير مهم، يجعله يصحح الآخرين في البداية كوقاية أو حماية، وهذا ليس بالشيء الصحيح عمله، إذ يُزيد الخوف الأساس بصورة أكبر. (Dave, 2006,p.1)

2- نمط الشخصية المساعد (The Helper prsonality type):

يرى (ديف) أنه في الحالة الصحية، فان حاجة صاحب هذا النمط لكي يكون محبوباً، عليه ان يساعد الآخرين، وحينها تضفي عليه صفة المحبوب، ويصل الامر الى الاشباع والاتزان.

وفي الحالة المعدلة، فان صاحب هذا النمط حينما لا يساعد الآخرين ولا يكون محبوباً، فأن الحاجة تزداد الى المساعدة الاخرين، وعليه فان منحنى الاتزان يُساعده على المعالجة. أما في الحالة غير الصحية، فأن الخوف الأساسي يُسيطر على صاحب هذا النمط ، ويتحكم به ويكون الشخص غير محبوب، ويحاول خداعهم ليحبوه، وهذا سيجعل الناس يحبونه حتى لو كان ذلك الحب قليلاً، وهذا يزيد الخوف الأساس بصورة أكبر (Dave, 2006, p.2) .

3- نمط الشخصية المتحفز (The Motivator prsonality type):

ففي الحالة الصحية، نجد أن حاجة هذا النمط لكي يكون محط الإعجاب عليه ان يعمل بجد لتحسين نفسه، وهذا ما يجعل الآخرين المحيطين يُعجبون به، وحينما يشعر صاحب هذا النمط بأنه محط الإعجاب، فأن الحاجة تُشبَع ويصل الى الاتزان.

وفي الحالة المعدلة، والتي لا يعمل فيها صاحب هذا النمط بجد ليُحسن نفسه، فان الآخرين المحيطون به سيعجبون به بصورة أقل، وهذا سيُزيد الحاجة للإعجاب، مما يدفعه على العمل بجد مرة أخرى ليُحسن نفسه، وبهذا فان منحنى الاتزان سيُساعده على المعالجة. أما في الحالة غير الصحية فإن الخوف الأساسي من أن يصبح الشخص مرفوضاً تجعله يُنافس ويُعادي الآخرين كدفاع عن نفسه، وهذا يجعل الآخرين يُعجبون به بصورة اقل، وهذا ما يزيد الخوف الأساس لديه (Dave, 2006,p.3).

4- نمط الشخصية الرومانسي (The Romantic prsonality type):

تُسيطر الرغبة الأساسية على صاحب هذا النمط من الشخصية في الحالة الصحية، فان الحاجة لفهم النفس لدى الشخص تحمله على السماح لعواطفه بالظهور، ويقوم بتفحصها لأجل فهم نفسه، وحينما يصل الى مرحلة فهم نفسه، فأن الحاجة ستُشبَع وسيصل إلى الاتزان.

أما في الحالة المعدلة والتي تحدث حينما يتفحص الشخص صاحب هذا النمط مشاعره بصورة جيدة ، فإذا لم يفهم نفسه، فان ذلك سيُزيد الحاجة لأن يفهم الشخص نفسه، وهذا سيُساعده على تفحص نفسه مرة أخرى، وبهذا فان منحنى الاتزان سيُعالج صاحب هذا النمط. ففي الحالة غير الصحية، فان خوف الشخص من أن يصابه خلل يتغافل الامر، مما يؤدي الى تجاهل نفسه، ويسرح في خياله، وهذا يعني أنه سوف يفهم نفسه بصورة أقل، وبذلك سوف يزداد الخوف الأساس (Dave, 2006, p.4).

5- نمط الشخصية المفكر (The Thinker prsonality type):

يرى ديف أن صاحب نمط الشخصية المفكر في حالته الصحية، فنجد أن الحاجة إلى فهم العالم، تجعل صاحب هذا النمط يُراقب ويُلاحظ ويُحلل العالم، وهذا يساعده على فهم العالم بصورة جيدة ، وحينما يصل إلى فهم العالم المحيط به، فأن الحاجة ستُشبَع ويصل إلى الاتزان.

أما في الحالة المعدلة، فحينما يُراقب ويلاحظ ويُحلل صاحب هذا النمط العالم بصورة أقل فأنه لا يفهم العالم، وسيُزيد ذلك الحاجة لديه إلى فهم العالم، مما يجعله يُعاود المراقبة، والتحليل، وبذلك فان منحنى الاتزان سيُساعد في المعالجة، وفي الحالة غير الصحية، فان السيطرة تكون للخوف الأساس من أن يُكتسح صاحب هذا النمط بواسطة العالم ، يجعله ينفصل عن العالم والناس المحيطون به كدفاع، وهذا يجعلهم أقل فهماً للعالم ، وبذلك سيزداد الخوف الأساس (Dave, 2006,p.5) .

6- نمط الشخصية المخلص (The Skeptic prsonality type):

تُسيطر على صاحب هذا النمط من الشخصية في حالته الصحية، فان الحاجة لأن يكون الشخص آمناً تحمله على أن يصبح موالياً للآخرين، لاسيما للسلطة، وهذا سيزيده أمناً بين الآخرين، مما يؤدي إلى إشباع الحاجة والوصول إلى الاتزان.

وفي الحالة المعدلة، فأن عدم ولاء الشخص صاحب نمط الشخصية المخلص للآخرين بصورة كبيرة، يجعله يشعر بعدم الأمان بينهم، وستزداد الحاجة للأمان لديه، والتي تساعده على البحث مرة أخرى عن السلطة والولاء لها، أو أن يصبح أكثر ولاءً للآخرين المحيطين به، وبهذا فان منحنى الاتزان سيُساعده في العلاج، أما في الحالة غير الصحية، فأن السيطرة تكون للخوف الأساس من أن يصبح الفرد مهجوراً، يحمله على أن يصبح شكاكاً بالآخرين، ويبدأ يسوء الظن بهم، وهذا سيُزيد معنى الأمان الذي يُزيد الخوف الأساس وبصورة أكبر(Dave, 2006,p.6).

7- نمط الشخصية المتحمس (The Enthusiast prsonality type):

تُسيطر الرغبة الأساسية على صاحب نمط الشخصية المتحمس في حالته الصحية، لكي يكون سعيدا"، عليه ان يسعى الى اكتشاف العالم، وفي هذه الحالة بإمكانه ان يقيم نفسه وكذلك يقيم ما اكتشفه، وكنتيجة لهذه سيحصل على السعادة، وبهذا فان الحاجة تُشبَع ويصل إلى الاتزان.

وفي الحالة المعدلة، فحينما لا يكتشف الشخص العالم ويقيمه، فسيصبح غير سعيد، ولا يصل لأي نتيجة، وستزداد الحاجة لكي يكون سعيداً، وهذا يُساعده على التواصل مرة أخرى مع العالم واكتشاف الأشياء وتقييمها، وبهذا فان منحنى الاتزان سوف يُعالج، أما

في الحالة غير الصحية فستكون السيطرة للخوف الأساس من أن يصبح محروماً يؤدي إلى عدم البحث عن المشاعر الجديدة والمختلفة، وهذا يعني أنه سيحصل على سعادة قليلة، وسيُزيد هذا مشاعر الفراغ والخوف الأساس من أن يصبح محروماً(Dave, 2006,p.7).

8- نمط الشخصية القائد (The Leader prsonality type):

يرى ديف أن الرغبة الأساسية تُسيطر على صاحب هذا النمط من الشخصية في الحالة الصحية معتمداً على نفسه، تحمله على أن يصبح قوياً وقادراً على الدفاع عن الآخرين، وحينما يصبح مستقلاً، فأن الحاجة ستُشبَع ويصل إلى الاتزان.

ولا يبني صاحب هذا النمط في حالته المعدلة قوته بصورة كافية، ويصبح معتمداً على الآخرين بصورة أكبر في الحاجات المتعددة، وسيُزيد هذه الحاجة إلى الاعتماد على النفس، وبذلك فأن منحنى الاتزان سيُساعده على العمل مرة أخرى ويجد ليصبح قوياً، وبذلك فأن منحنى الاتزان سيُساعد في المعالجة، أما في الحالة غير الصحية فان الخوف الأساس من الامتثال والتسليم للآخرين، يدفع الفرد الى السيطرة على الآخرين كدفاع ، وهذا سيجعل الفرد معتمداً على الآخرين بصورة أكبر، وبالتالي سيُزيد الخوف الأساس لدى صاحب هذا النمط (Dave, 2006, p.8) .

9- نمط الشخصية صانع السلام (The Peacemaker prsonality type):

تكون الرغبة الأساسية هي المُسيطرة على صاحب هذا النمط في حالته الصحية، فأن الحاجة لإيجاد الوحدة، تحمل صاحب هذا النمط على الانفتاح على الآخرين، وسوف يبني علاقات قوية، وبهذه الطريقة فان الحاجة الأساسية لصاحب هذا النمط تُشبَع وتصل إلى الاتزان، وفي الحالة المعدلة فان تقرب من الاخرين او العالم المحيط به، يكون بنسبة قليلة، يعني أن الوحدة بدأت تضعف، وسوف تُثار الحاجة إلى وجود الوحدة وزيادتها، والتي تساعد صاحب هذا النمط على أن يصبح أكثر تقبلاً للآخرين، يساعد منحنى الاتزان على المعالجة، أما في الحالة غير الصحية، فأن الخوف من الانفصال هو المسيطر عليه، ويتوهم صاحب هذا النمط بتحقيق الوحدة، ويتحمل تجاهل الحقيقة، ويتساهل مع الآخرين والعالم بصورة عمياء، وسيُزيد هذا الخوف الأساس (Dave ,2006 ,p.9) .

(ب) انماط بيسنك واخرون (Bessing etal ,Types ,1984):

ترى ماري بيسنك (Mari Bessing) وآر. نوكوسك (R.Nogosic) وبي. اولاي (P.Oleay) أن كل ثلاثة أنماط من الأنماط التسعة للشخصية تسلك في أحد الاتجاهات الثلاثة (مع المجتمع، أو ضد المجتمع، أو بعيداً عن المجتمع) ويكون سلوك هذه الأنماط عن طريق آلية معينة أطلقوا عليها اسم استراتيجية الحماية، وتكون موجهة نحو حماية ذات الفرد وقيمه وتأخذ ثلاثة أشكال وهي:

أ- أنا أصغر من العالم ، وكما هو ظاهر في سلوك (المصلح، والمتحمس، والمتفرد)

ب- يجب أن أتوافق مع العالم، الذي يظهر في سلوك(المنجز،المخلص،صانع السلام)

جـ- أنا أكبر من العالم ، وهو ما يبدو في سلوك الأنماط (المتحدي، المساعد، الباحث)

وكما هو موضح في الجدول (1).

الجدول (1) الأنماط الشخصية التسعة على وفق اتجاهات سلوكها وأشكال الحماية التي يأخذها كل نمط على وفق منظور بيسنك وآخرون

أنماط الشخصية	اتجاهات السلوك	أشكال الحماية
المصلح ، المتحمس ، المتفرد	ضد المجتمع (عدوان)	أنا أصغر من العالم
المنجز، المخلص، صانع السلام	مع المجتمع (مسايرة)	يجب أن أتوافق مع العالم
المتحدي ، المساعد ، الباحث	بعيداً عن المجتمع (انسحاب)	أنا أكبر من العالم

وسنوضح فيما يأتي كل نمط من الأنماط التسعة:

1-**نمط الشخصية المصلح:** يرى صاحب هذا النمط نفسه عن طريق إستراتيجية الحماية أنا أصغر من العالم ، فيتجلى سلوكه في العدوان بنقده لذاته وللآخرين المحيطين به.

2-**نمط الشخصية المتحمس:** يرى صاحب هذا النمط نفسه أصغر من العالم المحيط به، ولذلك وهو يسعى للانغماس والمبالغة في عمل الأشياء، والسعي وراء كل ما هو جديد وجذاب له ، خوفاً من مواجهة نفسه، وشعوره بأنه أصغر من العالم المحيط به.

3-**نمط الشخصية المتفرد:** يرى صاحب هذا النمط نفسه أصغر من العالم، ويعبر عن انسحابه لسوء فهم الآخرين وازدراءهم واحتقارهم، وتدريب نفسه على التعبير عن الأصالة.

4- **نمط الشخصية المنجز:** يرى صاحب هذا النمط نفسه بأنه يجب أن يتواءم ويتفق مع المجتمع، فيكون عدوانه مقنناً ومسخراً نحو الإنجاز والعمل والتحصيل.

5- **نمط الشخصية المخلص:** يرى صاحب هذا النمط أنه يجب عليه أن يتوافق مع العالم المحيط به، من أجل أن يكون جديراً بالاهتمام من الآخرين، ولذلك فهو يبدي اهتماماً كبيراً وطاعة وانصياعاً للمعايير والقوانين.

6- **نمط الشخصية صانع السلام:** يرى نفسه بأنه يجب عليه أن يتوافق مع العالم المحيط، كون العالم المحيط به لا يستطيع أن يمنحه الحب والتقدير وراحة البال.

7- **نمط الشخصية المتحدي:** يرى صاحب هذا النمط نفسه أكبر وأعظم من العالم المحيط به، وعليه فهو يسير ضد المجتمع بفعل القوة الغريزية.

8- **نمط الشخصية المساعد:** يرى صاحب هذا النمط نفسه أكبر من العالم المحيط به، وهو ما يشكل مفهوم الذات لديه، إذ أنه يحاول أن يسلك بصورة المبادأة، بأن يفرض نفسه في علاقات الصداقة، على الرغم من عدم تقبل الآخرين لذلك في كثير من الأحيان، ويشعر بالغضب كثيراً في حالة رفض نصائحه وإرشاداته.

9- **نمط الشخصية الباحث:** ويرى نفسه أكبر من العالم المحيط به ، فيهرب من الآخرين، وذلك تأكيداً لافتراض يضعه يتعلق بامتلاكه هو فقط التصور العقلي والثقافي لمجريات الأمور، وهو ما لا يمتلكه الآخرون، فيسعى للحفاظ على ملكه الذهني الذكي بالابتعاد والانزواء وتجنب الآخرين **(Beesing etal,1984, p.12-14)** .

(ج) انماط بارون و ويجل (Baron and Wagele, Types ,1994):

يتمثل نظام انيكرام (يلفظ اني كرام) بدائرة تحتوي على تسعة أجزاء، وكلمة (**ennea**) هي كلمة إغريقية تعني الرقم تسعة في حين تعني كلمة (**gram**) مخطط ، لذلك يعني مصطلح انيكرام (**enneagram**) مخطط من تسعة أجزاء **(Baron and Wagele ,1994 , p.2)**.

حسب رأي (بارون و ويجل **1994**) فان نظام انيكرام هو دراسة تسعة أنماط رئيسة للشخصية من اجل فهمها بطريقة أفضل وفهم سبب سلوك الإفراد بالطريقة التي يفعلونها. وكذلك يقدم لنا هذا النظام خطوطا عريضة في نمو الفرد ووسائله في تطوير علاقاته مع باقي الافراد.

يقسم رينيه بارون (Renee Baron) واليزابيث ويجل (Elizabeth Wagele) انماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام إلى الانماط الآتية:

1-نمط الشخصية المنشد للكمال (The Perfectionist personality Type):

يرى بارون و ويجل أن صاحب هذا النمط يتمتع بسمات شخصية كالواقعية، وحيوية الضمير، وهو مبدأي، إذ يحاول جاهداً العيش بمثالية عالية، فضلاً عن ذلك فأنه يتمتع بما يأتي:

أ- لديه قدرة على ضبط النفس، وعلى إنجاز الكثير، ولديه معايير ونظم أخلاقية.

ب- تحفزه الحاجة لعيش الحياة بالشكل الصحيح وتطوير نفسه والآخرين وتجنب الغضب.

ج- يشعر بأن ما يفعله ليس جيداً بما فيه الكفاية يبدو متوتر الأعصاب، ويأخذ الأمور بجدية.

د- قادراً على الربط بين الحقائق، والتوصل إلى فهم أفضل، ووضع النتائج وتشكيلها، ويعطي الآخرين هذا الانطباع عن نفسه.

ه- من الصعب عليه الشعور بأن ما يفعله لا يثمنه الآخرون، تستحوذ عليه فكرة ما فعله، وما يجب أن يفعله، ويترعج لأن الآخرين لا يحاولون العمل بجد كما يفعل هو.

ويتصف أصحاب هذا النمط في مرحلة الطفولة بالمواصفات الآتية:

أ- كان يعتبر من قبل أهله انه في سن الرشد عندما كان طفلا، أي ان أهله كانوا يشعرونه انه مسؤول عنهم حتى مع صغر سنه.

ب- كان يضطر الى إخفاء مشاعر الحب والغضب، ويظهر بمظهر كامل ومتقن، حتى يحصل على حب أهله وودهم له.

ج- ينقد نفسه قبل أن ينقده الآخرون.

د- يركز على العيش على وفق ما يتوقعه الآباء والمعلمون.

ه- يتمسك بالمبادئ المتضادة مع عمره (مثلاً الأطفال لا يغضبون).

وقد طرح بارون و ويجل صفات صاحب هذا النمط حينما يكون أحد الوالدين، وكالآتي:

أ- يعلم أبناءَهُ المسؤولية والقيم الأخلاقية المرغوبة ، وهو حي الضمير، وعادل.

ب- الضبط والتحكم القوي (Baron and Wagele, 1994, p.1) .

2- نمط الشخصية المساعد (Helper personality type):

وهذا الشخص تحفزه الحاجة لكي يكون محبوبا وذا أهمية كبيرة للتعبير عن مشاعره الايجابية نحو الآخرين، ويتجنب رؤية الاخرين بانه محتاج.

يرى بارون و ويجل أن صاحب نمط الشخصية المساعد يتمتع بالصفات الاتية:

أ- الدفء ، والكرم والتركيز، وسهولة التعامل.

ب- ذو قيم أخلاقية، وهو حساس لمشاعر الآخرين، ويعمل صداقاته بسهولة.

ج- لا يستطيع القول (لا) للآخرين، وانخفاض تقديره لذاته.

د- لديه روح الفكاهة، والمبالغة والإفراط من أجل الآخرين.

هـ- لا يفعل لنفسه الأشياء التي يتمنى أن يفعلها لنفسه، خوفاً من أن يبدو أنانياً.

و- ينتقد نفسه لعدم شعوره بأنه محبوب كما يظن.

ويتمتع الطفل صاحب هذا النمط بما يلي:

أ- حساس جداً للرفض والاستنكار والنقد و يدّعي الخجل والنضوج.

ب- يعمل بجد من أجل إسعاد والديه في أن يبدو مساعداً وذو فهم.

ج- اجتماعي، ويحاول أن تكون لديه شعبية بين الأطفال الآخرين. (السيد وآخرون،2006، 30)

أما صفات صاحب هذا النمط فيما لو كان أحد الوالدين فهي كالآتي:

أ- يحب أطفاله بصورة غير عادية، ويصغي بصورة جيدة، ويخادع أطفاله عادة.

ب- عطوف، ويشجع أبناءه، ويشعر بالذنب إذا لم يكن بالحال المطلوب.

ج- يسأل نفسه دائماً السؤالين الآتيين:(هل عملت بصورة جيدة ؟)(هل أعطيت بما فيه الكفاية؟) (Baron and Wagele,1994 ,p.2).

3- نمط الشخصية المنجز (Achiever personality type):

وهذا الشخص تحفزه الحاجة لكي يكون إنتاجيا يتجنب الفشل وتحقيق النجاح.

يتصف صاحب هذا النمط من وجهة نظر بارون و ويجل بما يأتي:

أ- الحيوية، والتفاؤل، وتوكيد الذات، والتوجه نحو الهدف، وهو قادراً على تحفيز الناس.

ب- يبدو ودوداً ، ويخاف من عدم النجاح، أو من أن يبدو غير ناضج.

ج- يتنافس، ويستطيع الحصول على الأشياء، والاستمرار بالعمل بفعالية.

هـ- يقارن نفسه مع الناس الذين يعملون الأشياء بصورة جيدة، و يجاهد ليتعلق بالنجاح.

و- يصل الى مرحلة يشعر بالإنهاك والانهيار من كثرة الاهتمام بالعمل.

ويتصف صاحب هذا النمط في مرحلة الطفولة بما يأتي:

أ- يعمل جاهداً من أجل الحصول على تثمين مواهبه.

ب- محبوب من قبل الأطفال الآخرين، ومن قبل البالغين.

ج- هو الطفل الأكثر قدرة وتحملاً للمسؤولية في صفه أو مدرسته.

د- فعال ونشط في المدرسة، أو النادي، ومندمج في عمله ومشاريعه الخاصة.

أما الآباء من أصحاب هذا النمط فيتصفون بالآتي:

أ- حي الضمير، ومُعتَمَدٌ عليه، ولديه ولاء، ويجاهد لعمل الكثير من الأعمال.

ب- يتوقع من أطفاله أن يكونوا مسؤولين ومنظمين (Baron & Wagele,1994,p.3).

4- نمط الشخصية الرومانسي (Romantic personality Type):

طرح بارون و ويجل صفات متعددة لهذا النمط نوردها بما يأتي:

أ- حساس،وحنون،ولديه نظرة ثاقبة، وهو ذو مزاج مكتئب ناجم عن الفراغ واليأس.

ب- يحاول كل ما بوسعه ليجد معنى للحياة ، وليعبر عن مشاعره العميقة.

ج- يعمل ما بوسعه من أجل أن يقيم علاقات حميمة مع الناس.

د- لديه إبداع ، وحدس، وبديهية، وروح الفكاهة، وقيم أخلاقية.

هـــ- يبدو وحيدا، حتى بوجود الآخرين معه، ولديه قدرة وخبرة في فهـــم مشـــاعر الناس.

و- يشعر بكرهه لنفسه، وبالخجل، ويعتقد بأنه لا يستحق الحب.

ويصف بارون و ويجل صاحب هذا النمط في مرحلة الطفولة بالآتي:

أ- لديه تخيلات فعالة، ويُبدع في اللعب وحده، أو ينظم للألعاب المنظمة.

ب- حساس جداً ، ويشعر بأنه غير مناسب، وبأنه فاقد لشيء ما يملكه الآخرون.

ج- يتعلق بالمعلمين المثاليين، أو الأبطال أو الفنانون او.... الخ.

د- يشعر بالوحدة أو الهجران (ربما نتيجة موت أحد الوالدين أو طلاقهما).

ه- في طفولته يشعر بأنه مهمل من قبل الأهل، فلم يأخذ حاجته من حب وحنان، فهو دائما يبحث عن الحب الضائع (Baron and Wagele ,1994, p.4).

أما الآباء من أصحاب هذا النمط فيتصفون بما يأتي:

أ- يساعدون أبناءهم على أن يبدوا على حقيقتهم، ويساندون إبداع وأصالة أبنائهم.

ب- جيدون في مساعدة أبنائهم على التواصل مع مشاعرهم.

5- نمط الشخصية المراقب (Observer personality type):

يشير بارون و ويجل إلى أن الفـرد الـذي يتصـف بهـذا الـنمط لديـه المواصفات الآتية:

أ- هذا الشخص تحفزه الحاجة لمعرفة كل شي وفهم الكون، وان يكون مكتفيا ذاتيا.

ب- يحتاج إلى الشكر، ومنطوي على نفسه، وتحليلي، ولديه نظرة ثاقبة.

ج- حرية التفكير، والبحث عن المعرفة والعلم وإيصاله للاخرين.

د- يحتاج وقتاً طويلاً يكون فيه وحيداً، او للتعبير عن أفكاره ومشاعره.

هـــ- يصبح منزعجاً ومتضايقاً حينما يكرر الأشياء.

و- يتجنب الحفلات الكبيرة، والموسيقى الصاخبة التي يعزفها الناس الآخرون.

ز- يتوصل إلى الأفكار، والفهم، والأسباب، والنتائج، ويبدو هادئاً في وقت الأزمات.

ح- يكون بطيئاً في إظهار معرفته، ونظرته للعالم.

ويتصف صاحب هذا النمط في مرحلة الطفولة بالمواصفات والسلوكيات الآتية:

أ- حياته الفكرية غنية لأنه يحب العلم والمعرفة، ولا يكرس وقته لجمع المال بل يبحث عن كل جديد في المعرفة وماله علاقة بالفكر والعلاقات الانسانية.

ب- يقضي معظم الوقت في القراءة وحيداً، ويتابع الأحداث بتفصيلاتها.

ج- لديه القليل من الأصدقاء الخاصين، وهو حساس، ويتجنب الصراع مع الأشخاص.

د- لديه عقل مستقل، ويسأل دائماً أبواه والمعلمين (السيد وآخرون ،2006، 36).

أما الآباء من أصحاب هذا النمط من الشخصية فيتصفون بما يأتي:

أ- متسلطون في بعض الأوقات، ويفرضون الأوامر.

ب- يتوقعون إنجازات ذكية أكثر مما هو متوافق مع التطور الزمني.

ج- ربما يكونون غير متسامحين مع أبنائهم حينما يعبرون عن مشاعرهم بقوة.

د- عطوفون دائماً، وسريعو الفهم، ومخلصون (Baron and Wagele,1994, p.5).

6- نمط الشخصية المخلص (Loyalist personality type):

يشير بارون و ويجل إلى أن الفرد الذي يتصف بهذا النمط لديه المواصفات الآتية:

أ- يتصف بتحمل المسؤولية ويُعتمد عليه، ولديه قيم الولاء لعائلته وأصدقائه، وتتراوح شخصيته بصورة واسعة بين المتحفظ والصريح، وهو واضح، وحازم.

ب- يصغي بعناية، ويضحك، ويعمل النكات.

ج- رؤوف بالآخرين، و لديه ذكاء وبديهية، ويبدو بأنه لا يمتثل (غير امتثالي).

د- يواجه الخطر بشجاعة ، ويُماطل بسبب الخوف من الفشل.

ه- ينتقد نفسه بكثرة حينما لا يعيش بالشكل الذي يتوقعه، وهو شخص شكوك.

ويتصف صاحب هذا النمط في مرحلة الطفولة بالمواصفات الآتية:

أ- ودود، ومحبوب، ومُعتَمد عليه، ومتسلط ، وعنيد، ومشاكس.

ب-قلق، ومرتفع الانتباه واليقظة ضد الخطر،ولا يطالب السلطة بشيء،أو يتمرد عليها.

ج- مهمل، ويُسيء الاستخدام، وهذا قد يأتي من انعدام التعليم لدى عوائل مدمني الخمر أو بسبب استمرار الخوف والقلق من الوالدين.

أما أصحاب هذا النمط حينما يكونون آباءً فيتصفون ويسلكون كما يأتي:

أ- محبوبون، ومهتمون، ويُقيِّمون معنى الواجب.

ب- يكونون في بعض الأحيان غير راغبين بإعطاء أبنائهم الاستقلال.

ج- قلقين بصورة كبيرة خوفاً على ابنائهم من اي اصابة بالأذى (Baron and Wagele ,1994, p.6).

7- نمط الشخصية المغامر (Enterprising personality type) :

يشير بارون و ويجل إلى أن الفرد الذي يتصف بهذا النمط لديه المواصفات الآتية:

أ- مفعم بالطاقة والحيوية، ومتفائل، ولا يدع مشاكل الحياة تؤثر عليه، وذو روح متحررة.

ب- صريحاً، و كريماً، ولديه جرأة وإقدام على المجازفة والتحديات الموجودة.

ج- حبه للمغامرات وخوض الفرص المتاحة له يجعله لا يتم ما بدا به، والهروب من الإعمال الروتينية.

د- ليس لديه النية في أن يكون حاصلاً على المعلومات الأساسية، ويفقد الكثير بالتخطيط.

وفي مرحلة الطفولة حدد بارون و ويجل المواصفات والسلوكيات الآتية :

أ- ذو اتجاه حركي، ومتحدي، و يهرج حينما يهيج للإثارة التحفيز.

ب- بارع ، ويحلم بالحرية التي سيمارسها حينما يكبر.

ج- يحب المغامرات المليئة بالمفاجآت والتجارب الغنية.

أما الآباء من أصحاب هذا النمط فيتصفون بما يأتي:

أ- ذوو قيم أخلاقية وكرماء، ويريدون أن يتوقع أبناؤهم الكثير من التحديات في الحياة.

ب- يكونون مشغولين بفعالياتهم الخاصة ليصبحوا فعالين.

(Baron and Wagele ,1994, p.7).

8- نمط الشخصية المتزعم (Asserter personality type):

يتصف صاحب هذا النمط من الشخصية، بالمواصفات والسلوكيات الآتية :

أ- هذا الشخص تحفزه الحاجة لان يكون معتمدا على نفسه وقويا، وان يكون له تأثير على العالم وتجنب ان يكون ضعيفا".

ب- صريح ، وواثق من نفسه، ومُستقل، ومُعتَمد على نفسه.

ج- يساند السلطة ، ويحمي أولئك المقربون له، و يُزيد أسباب العدالة.

د- لا ينسى أبداً الإساءة أو الظلم، و يضع ضغوطاً كثيرة على نفسه.

ويتصف أصحاب هذا النمط في مرحلة الطفولة بالمواصفات الآتية:

أ- مستقلون، ولديهم قوة داخلية، وروح عدائية، وهم وحيدون في بعض الأوقات.

ب- يتسمون بالسيطرة، لأنهم لا يريدون أن يُسيطر عليهم.

ج- يكونون مسؤولين في الأسرة، بسبب عدّهم أنفسهم الأقوى، أو كونهم كبروا في محيط صعب أو سيء ، ويُهاجمون لفظياً أو جسدياً حينما يُستَـــفزون.

أما الأباء من أصحاب هذا النمط فتكون تصرفاتهم وسلوكياتهم كما يأتي:

أ- يتصفون عادة بالولاء، ويكونون في بعض الأحيان أكثر حماية.

ب- مطلبيون ، ومسيطرون، وقاسون (Baron and Wagele, 1994 ,p.8).

9- نمط الشخصية صانع السلام (Peacemaker personality type):

يتصف الشخص صاحب نمط الشخصية صانع السلام بما يأتي:

أ- هذا الشخص تحفزه الحاجة الى الحفاظ على السلام، وتجنب الصراع.

ب- ذو طبيعة جيدة، ويعتني بالآخرين، ويشعر بأن الآخرين سعيدون بالاجتماع معه.

ج- لديه قدرة على رؤية الجوانب المختلفة للقضايا، وهو مدير جيد للأمور، ولديه إدراك وأحاسيس واخلاق عالية، و يبدو أنه يسير مع التيار، ويشعر بمشاعر واحدة مع العالم.

د- يحب أن يكون مُصغياً، وأن يخدم غيره، وحساس جداً للنقد.

ويتصف صاحب هذا النمط في مرحلة الطفولة بما يأتي:

يشعر بأنه مُتَجاهَل، وإن آراءه ومشاعره غير مهمة، وهو طفل جيد، ويكتم غضبه.

أما إذا كان صاحب هذا النمط أحد الوالدين فان صفاته وسلوكياته هي:

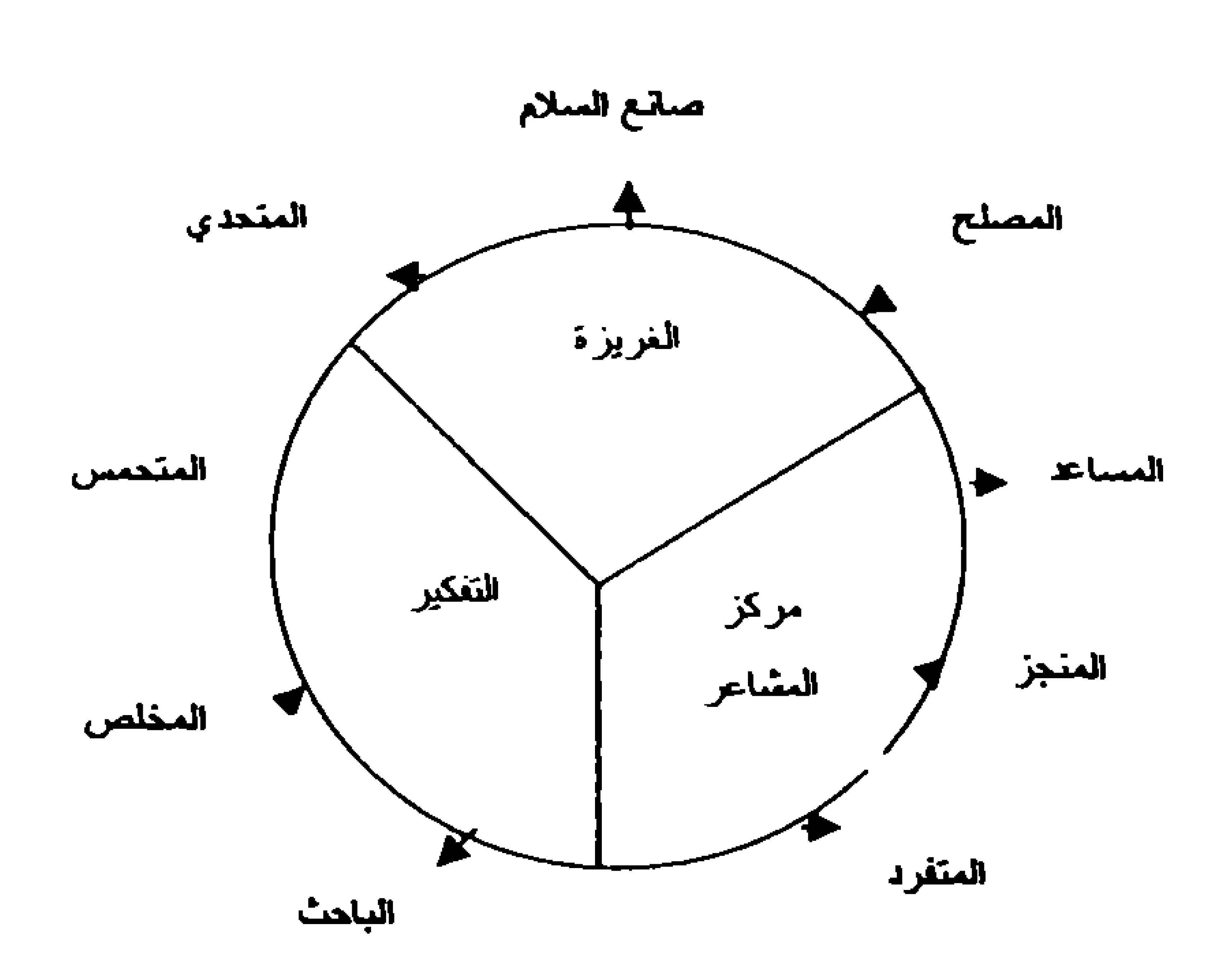
أ- يكون في بعض الأوقات متسامح، وغير متسلط.

ب- مساند لأبنائه، وعطوف عليهم (**Baron and Wagele, 1994, p.9**).

(د)انماط دون ريتشارد ريسو (Don Richard Riso's Types, 1995):

يؤكد ريسو على أن وصف أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام عالمي ولا يختص بجنس أو نوع معين من الناس، كما أن الفروق في أنماط الشخصية بين الأفراد يكون في المجتمعات المختلفة، وهذا يعود في الأساس إلى عوامل تتعلق بالوراثة والتنشئة الأسرية والاجتماعية التي تعزز ظهور وبروز هذا النمط من الشخصية دون غيره من الأنماط الثمانية المتبقية (**Riso and Russ, 2002, p.14-15**)

يرى ريسو (1998) **Riso** أن نظرية الانيكرام تطرح نظاماً خلوياً، يقوم على مصفوفة خلوية (3×3) من أنماط تسعة للشخصية، وتتوزع هذه الأنماط التسعة على ثلاثة مراكز تتكون منها الشخصية الإنسانية (**Riso,1998,P.10**) وكما هو مبين في الشكل (4).



الشكل (4)

يبين الأجزاء الثلاثة للشخصية موزعاً عليها الأنماط التسعة للشخصية

ويرى ريسو أن هناك ثلاثة مراكز تتوزع عليها أنماط الشخصية التسعة كالآتي:

1. **مركز المشاعر:** ويحوي الأنمـــاط (المساعد ، والمنجز ، والمتفرد).
2. **مركز التفكير:** ويحوي الأنمـــاط (الباحث، والمخلص، والمتحمس)
3. **مركز الغريزة :** ويحوي الأنمـــــاط (المتحـــدي، وصـــانع الســـلام، والمصـــلح) **(Riso,1996,p.15-18)**

ويؤكد ريسو على عدم استقلالية كل مركز عن المركزين الآخرين بصورة تامة، إذ أن المراكز الثلاثة للشخصية متفاعلة بصورة دينامية، ويسود لدى الفرد نمط من الشخصـــية يُعد نمطاً رئيساً، ويتكون هذا النمط ومنذ الطفولة انعكاساً للاستعدادات الجينية التي يرثها الفرد، فضلاً عن تأثير التنشئة الاجتماعية وخبرات الطفولة المبكرة، إذ يبدأ الطفـــل مـــن عمر(4–5) سنوات بالوعي الذاتي، ويتمركز حول ذاته المميزة والمنفصلة عن البيئة الخارجية المحيطة به وعلى الرغم من أن هوية الطفل تظل غير محددة، إلا أنه يســـتطيع أثبـــات نفســـه وإعطائها وزناً مؤثراً في العالم الخارجي، وبطريقته الخاصة التي تصبح فيما بعد نمط الشخصية الرئيس لديه، والذي يعكس خبرات الطفولة والجينات الموروثة **(Riso,1995,p.10)**

وعلى الرغم من سيادة أحد أنماط الشخصية لدى الفرد، إلا أن هذا النمط يشترك مع نمطين آخرين في بعض السلوكيات، والاتجاهات الكامنة، فمثلاً يتميـــز نمـــط الشخصـــية (المتحدي) بأن صفاته تعكس قدرته على التواصل بالفعل والتأثير في البيئة المحيطـــة، وهـــو يشترك فيه مع النمطين (صانع السلام) و(المصلح) **(Riso, 1996, p.121)**

ويرى ريسو أن الفرد لا يتغير شخصيته من نمط لآخر، وإنما يحصل التغير ضمن النمط ذاته، في المجالات الثلاثة السابقة الذكر، ويعبر كل نمط من الأنماط الثلاثة عن حالـــة مـــن الحالات الثلاث هي (إفراط – ضعف أو نقص – ابتعاد) والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2) أنماط الشخصية التي يحويها كل مركز والحالة التي يعبر عنها على وفق منظور ريسو

المركز	إفراط	ضعف أو نقص	ابتعاد
مركز المشاعر	المساعد	المتفرد	المنجز
مركز التفكير	المتحمس	الباحث	المخلص
مركز الغريزة	المتحدي	المصلح	صانع السلام

فصاحب نمط الشخصية (المساعد) يُبالغ كثيراً في إظهار مشاعره الإيجابية نحو الآخرين، ويكبت مشاعره السلبية كالغضب والاستياء، عندما لا يحصل على تقدير كاف.

أما صاحب نمط الشخصية (المتفرد) فهو يعاني من ضعف التعبير عن مشاعره، وذلك بسبب شعوره بالخجل من نفسه ومواجهة رغباته، وتبعاً لذلك فقد يسلك بصورة بديلة تعبر عن حقيقة تلك الرغبات الدفينة نحو أشكال من الفنون أو الأعمال الجمالية أو غير ذلك مما يحمل طابع الأدب أو الفن.

ويبتعد صاحب نمط الشخصية (المنجز) عن مشاعره، أو عن موضوع العواطف ويضعها جانباً، وهذا ما اكتسبه في مراحل نمو شخصيته، وهو يسعى من وراء ذلك إلى تحقيق قدر من الفاعلية والكفاية في البيئة المحيطة به ، ويعكس صورة اجتماعية مقبولة.

ويكون صاحب نمط الشخصية (المتحمس) مفرطا بالأفعال، والسعي للانشغال الدائم، سعياً لمواجهة الشعور بالقلق، كما يظهر عليه أنه مستسلم لاندفاعاته لدرجة يصبح فيها مفرطاً بالنشاط. ونجد صاحب نمط الشخصية (الباحث) يعمل على استبدال الفعل بالتفكير، فضلاً عن أنه قد يواجه صعوبة في إيجاد نهاية للعلم والمعرفة والمعلومات ولما يرغب في فهمه، وبذلك يبقى في دوامة لا نهاية لها، ويتجه نحو تبني الأفكار المعقدة والمجردة.

ويبتعد صاحب نمط الشخصية (المخلص) عن الفعل بصورة مستقلة عن الآخرين، إذ تغلب على سلوكه الاعتمادية، وذلك ليشعر بالأمان في ظل الآخرين وتوجيهاتهم له.

ونجد صاحب نمط الشخصية (المتحدي) في مركز الغريزة يُفرط في علاقاته مع البيئة المحيطة به، فهو يجد نفسه أكبر وأعظم من الأفراد الآخرين، ويسعى نحو التحكم بالآخرين وبالعالم المحيط به، ويحاول جعل العالم المحيط به متطابقاً ومتسقاً مع تصوراته.

ويتصف صاحب نمط الشخصية (المصلح) بضعف الترابط والاتصال مع البيئة المحيطة به، كونها ليست بمستوى المثالية التي يؤمن بها، وهو يرى أنه يجب عليه السيطرة والتحكم بنفسه على وفق ضميره، وهو مصدر الضبط لنفسه وللآخرين.

ويبدو صاحب نمط الشخصية (صانع السلام) أنه بعيد عن الاتصال مع البيئة المحيطة به، على الرغم من أنه يقيم تفاعلاً مع الآخرين عن طريق تبني أفكارهم وتصوراتهم، وهو يسعى في كل ذلك إلى تجنب المواجهة مع الآخرين بكل الطرق الممكنة حتى لو كان ذلك

على حساب تخليه عن هويته الشخصية. وقد حدد ريسو مفهومين للعمليات النفسية التي تجري داخل كل نمط من الشخصية، وهي العمليات (التي تعكس الحالة الخارجية والظاهرة على الفرد والتي أطلق عليها السلوك)، والمفهوم الآخر في هذا الاتجاه (هو الحالة المخبأة داخل الفرد) (Riso&Russ,2002,p.14)

(هـ) منظور جيروم فريدمان (Jerome Fredman's Types,):

يرى فريدمان (Fredman,1996) أن هناك ثلاثة مكونات تتشكل منها الشخصية الإنسانية، ويسلك الفرد عن طريقها يسميها (مراكز الذكاء) وتكون متفاعلة فيما بينها بصورة دينامية، وهي مهمة ضرورية لحياة الفرد، ويحوي كل مركز ثلاثة أنماط للشخصية وهذه المراكز الثلاثة هي:

1- مركز الرأس أو العقل (The head or intellectual center)

2- مركز القلب أو العواطف (The heart or emotional center)

3- مركز البدن أو المادي (The belly or physical center)

وانطلاقاً من هذه المراكز الثلاثة، أفترض وجود ثلاثة مصادر للطاقة النفسية، سماها بالأنماط النفسية هي الأنماط (العقلية، والانفعالية، والجسمية) ويحوي كل من هذه الأنماط على ثلاثة أنماط شخصية :

أ- الانماط العقلية (The mental types):

يرى فريدمان أن هناك ثلاثة أنماط للشخصية يمكن وصفها بأنها أنماط عقلية، بالاستناد إلى نظرية الانيكرام وهي (الباحث ، والمخلص ، والمتحمس) كما يرى أن ردود الأفعال الانفعالية عند هذه الأنماط الثلاثة تتمحور حول الخوف بنوعيه الحقيقي والخيالي (أي بوجود المثير الحقيقي للخوف، أو التخيلات التي تؤدي بالفرد إلى الخوف) وهؤلاء الأشخاص يكوّنون انفعال الخوف في داخلهم، وفي الوقت ذاته يسعون وراء مصادره، ويكون الغرض من السعي وراءه ليس لمواجهة الخوف والتغلب على مصادره، وإنما لتجنبه أو قمعه في كثير من الأحيان، ونستعرض فيما يأتي الأنماط العقلية الثلاثة:

1- نمط الشخصية الباحث (Investigator personality type): ينسحب أصحاب هذا النمط ليتجنبوا الخوف والحالة الانفعالية المصاحبة له، ويتولد لديهم في

الوقت ذاته رد فعل معاكس، فينقلب عامل الخوف لديهم إلى فضول معرفي وعلمي، فمثلاً تجده يتعامل مع الانشطار النووي في تخوف كامل كي يشعر بالأمان، أو قد يميل بعضهم إلى الانسحاب إلى داخل عالمهم العقلي، ويراجعون عن طريقه ويصورون مشاعرهم في جو من السرية التامة، كما أن لديهم ميل الى أن يكونوا مفكرين.

2- **نمط الشخصية المخلص** (Loyalist personality type): يرى فريـــدمان أن صاحب هذا النمط هو الأكثر ابتعاداً عن الخوف، إذ يكون سلوكه أما مبنياً على تجنـــب كل مصادر الخوف والخطر، أو بمهاجمة مصادر الخوف واقتحام مواقفها بشجاعة، وعليـــه فهنا نجد نوعين من نمط الشخصية هما: (Fredman, 1996, p.15-21) :

ا) **المخلص الرهابي** (phobic Loyalist): وهم الأشخاص الذين يقومون بعمل أي شيء يجنبهم الشعور بالخوف، وكل ما يبقيهم بعيدين عـــنه، فتراهم يبذلون أقصى جهدهم من أجل الشعور بالأمان، وذلك بمحاولتهم اكتشاف البيئة المحيطة بهم، لتشخيص مصادر الخوف أو كفها وتحييدها متى ما كانت وشيكة الحدوث.

ب) **المخلص المتحسب الرهابي** (Counter- phobic loyalist): صاحب هذا النمط لا يبتعد ظاهرياً عن مواضيع الخوف، وإنما يعيش في أجواء الخوف، لتفادي الشعور به، ومثال ذلك (متسلقو الجبال، سائقو سيارات السباق) ويبدو أن أصحاب هذا نمط الشخصية المخلص لا يعيرون الانتباه إلى تلك المواقف المهددة، ولكنهم في الحقيقة يحاولون تأخير أو قمع شعورهم بالخوف، وأن الأساس الأول في سلوكهم هذا هو الخوف.

3- **نمط الشخصية المتحمس** (Enthusiast personality type): ويمتـــاز هـــذا النمط بكونه قريبا جدا من الخوف، إذ يعمل صاحب هذا النمط على تشتيت الخوف عن طريق الانغماس في البحث عن كل ما هو جديد ومُسل في الوقت ذاته، إذ أنه يسعى إلى أن يصبح محبوباً، ومبتعداً عن الوقوع في الأخطاء، فنمط شخصيته متأت من أسلوب تفكـــيره الذي ينحصر في إشغال النفس بنشاطات اجتماعية أو لا اجتماعية بهدف الهروب الواضح من الشعور بالخوف.

ب- الانماط الانفعالية (Emotional types):

ويقع ضمن هذه الأنماط نمط الشخصية (المنجز، والمتفرد ، والمساعد) ويهـــيمن علـــى أصحاب هذه الأنماط الاهتمام بالصورة التي يظهرون عليها أمام الآخرين، كون استجاباتهم

الانفعالية مصدرها الصورة التي يعكسونها للآخرين، إذ أنهم يتعاملون مع البيئة المحيطة بهم عن طريق مشاعرهم، وفيما يأتي توضيح لهذه الأنماط:

1- نمط الشخصية المنجز (Achiever personality type): ويكون صاحب هذا النمط الأكثر ابتعاداً عن مشاعره، فمشاعره معطلة أو مؤجلة لحين تحقيق الإنجاز والتحصيل، إذ ينحصر اهتمامهم في كيفية تعطيل وإقصاء مشاعرهم وعواطفهم جانباً، بهدف جعل العمل يسير، ومن ثم ينجز (Fredman, 1996, p.22) .

2- نمط الشخصية المتفرد(Individualistic personality type): ويكون صاحب هذا النمط الأكثر عاطفية، كما أنه يكون ذو مزاج وطبع فني، وهو مُحب للجمال، ويقوم بترجمة ذاتية لمشاعره، أو أنه يقوم بتحويل ذاتي لمشاعره.

3- نمط الشخصية المساعد (The Helper personality type): يتجه صاحب هذا النمط من الشخصية بمشاعره للخارج، ولديه استعداد لتغيير ما بنفسه من أجل إشباع حاجات الآخرين في البيئة المحيطة به، وتنفيذ ما يريده الآخرون بصورة مساعدة وعون دائم، ويكون ذلك عن طريق قمع حاجاته ومشاعره الشخصية، وتأجيل إشباعاته الذاتية.

جـ- الانماط الجسمية (Physical types):

وتكون الاستجابة الانفعالية لدى أصحاب هذه الأنماط نابعة من الغضب بأشكاله، ويقع ضمن هذه الأنماط ثلاثة أنماط شخصية أيضاً هي:

1- نمط الشخصية المصلح (Reformer personality type): يقوم الفرد صاحب هذا النمط بتحويل ذاتي للغضب، إذ يأخذ غضبه طابع البحث عن كل ما هو متكامل ومثالي في البيئة المحيطة به، فالفرد هنا ينشد النظام، والترتيب، والمعيارية في كل شيء سواء في الأفكار، ام الأفعال، أو حتى في المشاعر.

2- نمط الشخصية المتحدي (Challenger personality type): يعد أصحاب هذا النمط من الشخصية الأكثر تعبيراً عن الغضب بصورة ظاهرية، فصاحب هذا النمط يعبر عن غضبه في اللحظة، ولا يشعر بتأنيب الضمير حينما يعبر عن غضبه، وأن كان ذلك الغضب في صورة سلوك غير ملائم.

3- **نمط الشخصية صانع السلام (Peacemaker personality type)**: يكون الغضب هنا على شكل عدوان سلبي، ويعمل صاحب هذا النمط على القيام بأي عمل يجنبه الشعور بالغضب أو التعبير الصريح والمباشر عنه، كما أنه يميل إلى نكران ذاته بهدف الاندماج والتوحد مع أنماط الشخصية الثمانية الأخرى في مخطط الانيكرام (Fredman, 1996, p.29- 30)

(و) انماط ثوماس شو (Thomas Shou's Types, 2000):

ثوماس شو(Thomas Shou , 2000) يرى بأن اتجاهات الدوافع الظاهرية منها والباطنية هي التي تحدد طبيعة نمط الشخصية والهدف التي يسعى الشخص نحو تحقيقه، وإن تلك الأهداف أو الغايات لها نهايات.

ويؤكد على أن كل نمط من الأنماط التسعة التي حددتها نظرية الانيكرام يسلك بصورة ظاهرية عن طريق أحد الأساليب السلوكية (مع المجتمع ، أو ضد المجتمع ، أو بعيداً عن المجتمع) (shou, 2000, P.401-409) .

وفيما يأتي الوصف الذي قدمه شو(Shou) لكل نمط من الأنماط الشخصية التسعة:

1- **نمط الشخصية المصلح**: ويكون سلوكه الظاهري موجهاً ضد المجتمع والآخرين، ولكنه داخلياً يكون مبتعداً عنهم، وعلى الرغم من اقترابه من الآخرين، إلا أنه يكون مشغولاً داخلياً بالتفكير بدرجة كبيرة بالصورة المثالية والعقلانية التي يجب أن يكون عليها العالم المحيط به وهذا هو الهدف بعيد المدى لديه.

2- **نمط الشخصية المنجز**: ويكون سلوكه الظاهري ضد المجتمع، في حين يكون سلوكه الداخلي باتجاه المجتمع، وهو يميل إلى التنافس مع الآخرين ظاهرياً، حتى لو كان ذلك على حساب مشاعر الآخرين، فالمهم لديه الإنجاز والتحصيل، ولكنه يشعر داخلياً برغبة كبيرة في الاتفاق والاقتراب وتقدير مشاعر الآخرين.

3- **نمط الشخصية المتحدي**: ويكون سلوكه الخارجي والداخلي موجهاً ضد المجتمع، ويتحرك ضد الآخرين، وهذا النمط الأكثر عدوانية من الأنماط التسعة الاخرى في نظرية الانيكرام، فقوة الإرادة، والنزعة إلى التملك تكون واضحة وظاهرة عليه، ويسعى إلى فرض سيطرته على العالم المحيط به، ويكون ذلك بسبب ازدواجية العدوان (ظاهرياً، وداخلياً).

4- **نمط الشخصية المساعد:** يكون الفرد هنا متجهاً ظاهرياً نحو الآخرين ومعهم ولكنه ضدهم داخلياً، على الرغم من كونه دافئ المشاعر في علاقاته مع الآخرين، ويسعى إلى إقامة علاقات الصداقة مع الآخرين، إلا أنه في الوقت ذاته يخبئ ويوقع العدوان والدوافع العدوانية.

5- **نمط الشخصية صانع السلام:** يتحرك صاحب هذا النمط بعيداً عن الآخرين، أما داخلياً فأنه يتحرك باتجاههم، إذ أنه يعاني من صراع ظاهري للتخلص من الابتعاد عن الآخرين، في حين يرغب داخلياً بالتوحد والاندماج معهم، وأن تطلب ذلك الأمر إلغاء ذاته.

6- **نمط الشخصية المتفرد:** ويكون سلوكه الظاهري والداخلي التحرك بعيداً عن المجتمع، إذ أن رغبته الظاهرية والداخلية في الابتعاد عن الآخرين هي التي تجعله متفرداً، فهو غير مقيد بالعالم الواقعي، كما أنه منشغل بتفحص ذاته، وغير اغترابي في الوقت ذاته.

7- **نمط الشخصية الباحث:** ويكون سلوكه الظاهري بعيداً عن الآخرين، أما داخلياً فيتحرك ضد الآخرين، ويتصف سلوكه بالانطواء، وعدم الاهتمام بالعلاقات الشخصية، ولكنه داخلياً يسعى نحو السيطرة والتحكم بالآخرين بامتلاكه القدرات العقلية دون غيره.

8- **نمط الشخصية المخلص:** ويتجه سلوكه ظاهرياً وداخلياً في التحرك باتجاه الآخرين ومعهم، وهذا ما يجعله يتميز بالاعتماد والاتكال على مصادر الدعم الخارجي بصورة ثابتة، إذ أنه يرغب بأن يثق بأي شخص، فانه ينمي آلية دفاعية تقوم على الارتياب حين الاندماج مع الآخرين بحثاً عن الأمان، وضد طبيعة ثقته بالعالم المحيط به.

9- **نمط الشخصية المتحمس:** ويبدو ظاهرياً بأنه في اتجاه المجتمع، وهو يجد المتعة في الانغماس بالجانب الترفيهي من الواقع المحيط به، ويكون داخلياً مبتعداً عن الواقع المحيط به، لأنه يجد وسيلة ما يخفض بها القلق الذي يشعر به، وتتركز أحلام اليقظة لديه حول الكيفية التي يمكن عن طريقها أن يجعل الحياة أفضل (Shou ,2000,p.401-416).

فضلا عما سبق فإن شو (Shou) قد لخص أنماط الشخصية التسعة في نظرية الانيكرام، عن طريق أنماط السلوك الثلاثة لدى هورني، إذ وصف الأنماط الثلاثة (المساعد، الباحث، المتحدي) بأنها أنماط تتحرك ضد الآخرين، بحثا عن الشعور بالقوة والسيطرة ، وأطلق

عليهم الباحثين عن القوة ، مشيرا إلى أنهم في الجانب الصحي من أنماطهم، قــد يمنحــون الآخرين القوة والسلطة.

أما الأنماط الثلاثة (المتحمس، والمتفرد، والمصلح) فهم كما يســميهم البــاحثين عــن الإلهام، الذين يتحركون بعيدا عن المجتمع سعيا وراء أشكال من الإلهام أو الوحي، وذلــك أنهم في الجانب الصحي من أنماطهم الشخصية، يتحولون إلى ملهمين للغير ومرشدين لهم0

بينما يتحرك أنماط الشخصية (المنجز، والمخلص، وصانع السلام) في اتجاه المجتمع ومعه، كونهم الباحثين عن الاتفاق والاندماج مع المجتمع الذي يشــعرون أنهــم ينتمــون إليــه (الياسري،2004، 98)

مناقشة النظريات التي تناولت انماط الشخصية:

سبق وان عرضنا للنظريات التي طرحت مفاهيمها وآراءها فيما يخص أنماط الشخصية، وكان هدفنا من وراءه معرفة هذه النظريات، التعرف على موقع نظرية الانيكرام بالنســبة لها، ومعرفة النظريات المشابهة لمفاهيمها ومدى شموليتها للإحاطة بموضوع أنماط الشخصية مقارنة بالنظريات الأخرى، نلاحظ أن بعض هذه النظريات قد تقاربت في بعض الجوانب، في حين نجد أخرى قد اختلفت اختلافاً بسيطاً أو جذرياً في آرائها، ويلاحظ أن أغلب تلك النظريات قد اعتمدت محوراً أو مرتكزاً ذاتياً معيناً قسمت الشخصية على أساسه إلى أنماط عدة.

فقد صنفت نظريات الأنماط المزاجية، وهي نظريات (هيبوقراط ، وكيرسي) الأفــراد حسب الخصائص المزاجية، وأعتمد الأخلاط الجسمية الأربعة، وفسر نمط الشخصية علــى أساس سيادة أحد هذه الأخلاط مع وجودها جميعاً بنسب متفاوتة لدى الفرد في الوقــت نفسه، في حين صنفتها نظريات الأنماط الجــسمية وهي نظــريات (كرتشمر، وشيلدون، وفيولا) استندا على الأساس الجسمي وشكل البنية الخارجية للفرد في تحديد صفات نمــط الشخصية التي ينتمي إليه الفرد.

أما نظريات الأنماط الهرمونية وهي نظرية (برمان) فقــد صــنفت الأفــراد حســب الهرمونات الموجود في الجسم، أما نظريات السلوكية التي مثلتها نظرية (بــافلوف) فقــد صنفت الأفراد على وفق عمليات الإثارة والكف إلى أربعة أنماط سلوكية. وقــد صــنفت

نظريات الأنماط النفسية، الأفراد حسب خصائصهم النفسية، وكان (فرويد) أقدم وأبـــرز منظريها تلته محاولات التصنيف لـــ (يونك، وهورني، وبلوك، وأيزنك، وروبتر، وفريدمان وروزنمان، وهولاند) فضلاً عن نظرية الانيكرام بمنظريها (ديف، وبيسنك، وبارون وويجل، و دون ريسو، وجيروم فريدمان، و ثوماس شو) وقد تشابهت هذه النظريـــات في بعـــض جوانب التصنيف، في حين اختلفت كلياً، أو جزئياً في جوانب أخرى.

وقد صنف (يونك، وأيزنك) الأفراد حسب بعدي الانبساط أوالانطواء، أما (بلـــوك) فقد استندت تصنيفاته على أنماط (هورني) إذ صنف الأفراد على وفق العمـــل (مـــع، أو مسايرة، أو ضد) المجتمع. وقد اقترب (روبتر) من تصنيف (هولاند) ولم يختلفان ســـوى في تسمية هولاند لنمط الشخصية الباحث بنمط الشخصية البحثي.

أما نظرية (الانيكرام) فقد تشابهت أيضاً مع بعض أنماط (روبتر) و(هولاند) مثل نمطي الشخصية (المراقب، والمساعد) ويقابل النمطان (الباحث، والاجتمـــاعي) لـــدى روبـــتر وهولاند، ونمط (المتزعم)، يقابل (المقدام أو المغامر) لدى روبتر وهولاند، ونمط الشخصية (المتفرد) ويقابل النمط (الفني) لدى روبنر وهولاند.

كما تتشابه نظرية الانيكرام مع نظرية (هورني) ضمنياً، إذ أكدت هورني على تصنيف الأفراد على وفق العلاقة مع المجتمع من حيث (الانعزال، أو لمسايرة، أو ضد المجتمع) أمـــا نظرية (الانيكرام) فقد صنفت على أساس النمط (الصحي، او المعدل، او غير الصحي).

وقد تشابه منظرو الانيكرام في أنماطهم، وقد يكون هذا ناجم عن انتمائهم للأســـاس النظري نفسه في التصنيف، إذ أهم لم يخرجوا عن حدود تصنيف الأفراد إلى تسعة أنمـــاط فقط، فضلاً عن أهم ولو اختلفت لديهم تسميات بعض الأنماط، الا اهم لم يخرجـــوا عـــن السمات الأساسية لصاحب النمط. وكان الاختلاف فيما بينهم راجعاً إلى التســـمية، وإلى الزاوية التي ينظر عن طريقها كل واحد منهم إلى سلوك الفرد صاحب كل نمط ، فمـــثلاً أطلق (بارون و ويجل) على نمط الشخصـــية (المصلح) اسم (المنشد للكمال) وقد أطلقـــا على (المتفرد) تسمية (الرومانسي)، أما (المتحمس) فقد أطلقا عليه اسم (المغـــامر) وقـــد استبدلا اسم نمط الشخصية (المتحدي) باسم (المتزعم) وقد أطلق ديف على نمط الشخصية (الباحث) اسم (المفكر).

وبصورة عامة نلاحظ فيما يأتي التصنيفات التي طرحها منظرو انماط الشخصية:

1- اختلاف المنظرين في عدد الأصناف التي طرحوها لهذه الأنماط فمنهم من قسمها إلى نمطين مثل (يونك، وفريدمان و روزنمان) وصنف كل من (فيولا، وشيلدون، وهورني) أنماط الشخصية إلى ثلاثة أنماط ، في حين صنفها (هيبو قراط ، وكيرسي، وكرتشمر) إلى أربعة أنماط ، اما (بلوك) فقد صنفها الى خمسة أنماط ، وصنفها آخرون إلى ستة أنماط مثل (فرويد ، وروبتز، و وهولاند)، أما منظرو (الانيكرام) فقد طرحوا تسعة أنماط للشخصية.

2- جاءت تسميات معظم الأنماط من الصفة الملازمة والبارزة لدى صاحب هذا النمط وعلى وفق أساس التصنيف الذي اعتمده المنظر في تصنيفه مثل تسمية (المكتئز) لدى كرتشمر وذلك على أساس بنيته الجسمية، و(الباحث) لدى منظري الانيكرام وذلك على أساس اتجاهه وسلوكه نحو البحث عن الحقائق.

3- أهملت أكثر النظريات دور العوامل البيئية والحضارية والثقافية والاجتماعية في تشكيل شخصية الفرد أو تغييرها، عدا نظرية الانيكرام التي ترى أن الشخصية قد تتغير، وذلك بطرحها مفاهيم عن الجانب (الصحي، والمعدل، وغير الصحي)، فقد تتغير شخصية الفرد في هذه الجوانب الثلاثة بفعل المتغيرات الخارجية، فمثلاً في حالة العدوان على شخص ما فقد يلجأ إلى الهدوء، وهذا يمثل جانباً صحياً، أو قد يحاول أن يوضح للآخر خطأه وهذا في الجانب المعدل، أو قد يلجأ إلى رد العدوان بالعدوان وهذا الجانب غير الصحي، ويكون رد فعل الشخص حسب الأثر الذي تحدثه البيئة لدى الفرد.

4- وقد تجاهلت هذه النظريات وجود الفروق الفردية بين أصحاب النمط نفسه، عدا نظرية الانيكرام التي سمحت بوجود مثل هذه الفروق، وذلك عن طريق طرحها لمفهوم نمط الشخصية الذي قد يستمد منه الفرد بعض الخصائص، و يهمل بعضها مما يؤدي إلى وجود فروق فردية، وذلك بحسب ما يأخذه الفرد من خصائص من هذا النمط الثانوي.

وعليه قامت الباحثة بتبني نظرية الانيكرام في تفسير وشرح نتائج بحثها الحالي، وقد اعتمدت الباحثة نظرية الانيكرام كأساس لبحثها وعلى وفق منظور بارون و ويجل (Baron & Wagele) وذلك للأسباب الآتية:

1- تعد احدث نظرية في علم نفس الشخصية.

2- لم تنتقد من أنصار النظريات الأخرى, لذا تعد بانها نظرية تتميز بالعلمية والوضوح.

3- شمولية هذه النظرية للعديد من الأنماط ، فضلاً عن أنها نظرية متكاملة من حيث مفاهيمها وتنظيرها، وقد يعود سبب ذلك إلى توحيد جهود منظري الانيكرام في مؤسسة واحدة تابعة لهذه النظرية والتي وفرت أساساً نظرياً واحداً انطلقوا منه في تحديد أنماطهم، فضلاً عن انها استندت الى الكثير من مفاهيم منظرو الانماط النفسية السابقين لهذه النظرية.

4- تعد هذه الدراسة أول محاولة لإجراء دراسة عراقية وعربية وفق المنظر بارون و ويجل وعلى حد علم الباحثة.

5- ارتباط هذه النظرية بالوقت الحاضر الذي يسوده التعقيد، والتنافس، والضغوط النفسية، التي قد تؤدي إلى تنوع أنماط الشخصية.

6- تعد نظرية شاملة لعلم نفس الشخصية من حيث القياس والسمات والأنماط.

7- حاولت وضع أسسها النظرية بشكل تكاملي وشمولي متجاوزة قصور النظريات النفسية.

ثانيا:- العبء المعرفي (Cognitive Load) :

(1) تاريخ نظرية العبء المعرفي :

يمكن ارجاع تاريخ نظرية العبء المعرفي الى بداية العلم المعرفي ودراسة ميلر (G.A Miller) التي قام بها عام (1956) وهو اول من اشار الى ان قدرة وسعة ذاكرتنا محدودة ، وقام العديد من الباحثين بالبناء على دراسة ميلر(Miller) ومن ابرزهم سايمون وشاس (Simon &Chase,1974) اللذان استخداما مصطلح التجميع لوصف الكيفية التي يتعامل بها الخبراء مع المعلومات لزيادة سعة ذاكرتهم العاملة.

وقد طور جون سويلر (John Sweller) نظرية العبء المعرفي في اثناء دراسة حل المشكلات، وواضع حجر الأساس لنظرية العبء المعرفي، في عام (1980) وهو عالم نفس استرالي من جامعة نيو ساوث ويلز، وهذه النظرية بنيت على نتائج الأبحاث ذات العلاقة بين التعليم والتعلم (الزعبي، 2012، 36).

وقد استخدمت مصطلحات نظرية معالجة المعلومات خاصة في ما يتعلق بالذاكرة العاملة التي تنتبه الى المعلومات وتقوم بمعالجتها، وتتسع الى تسع عناصر بصرية وسمعية فقط، كما تتصف بمحدودية الزمن اللازم لحفظ المعلومات وهذه المحدودية كانت تقف وراء ضعف التعليم، مما يستلزم وجود آليات لمواجهة هذا الضعف وهذا ما قام بها سويلر في منتصف الثمانينيات، اما الذاكرة طويلة المدى فتمثل الخزين المعرفي للفرد من المعلومات والمهارات وسعتها غير محدودة (سليم ، 2003، 70) .

ومثلما تأثرت النظريات السلوكية بقوانين الميكانيك ونظريات التحليل النفسي بمفاهيم الطاقة التي كانت سائدة آنذاك، فان نظرية العبء المعرفي قد تأثرت بنظرية دارون وقوانين الانتخاب الطبيعي والبقاء للاصلح، حيث يرى سويلر ان الخزين الكبير من المعلومات الوراثية تستمر بشكل محدد ومتجدد بالتنسيق مع البيئة، وهذا التنسيق ينتج اختلافات وتغيرات مستمرة ، فالفاعلة منها تثبت في حين ان التغيرات غير الفاعلة تختفي مع مرور الوقت، وبشكل مشابه فان البناء المعرفي للفرد عبارة عن خزين كبير من المعلومات المحمولة في الذاكرة طويلة الأمد والتي تعمل على تنسيق نشاطاتنا المعرفية، وتضع هذه النظرية طريقتين لنجاح التعلم، أولهما: مبادئ التصميم التعليمي التي من الصعب وضعها وابتكارها بدون نظرها للبناء المعرفي البشري، وثانيا: تسليط الضوء بشكل اكبر على أسلوب البناء .(Sweller, 2004, P.9)

وجاءت الجشتالت بفكرة الشكل والأرضية وهي من العمليات المعرفية التي يقوم بها الدماغ من خلال عمليات الإدراك والتفكير ولها دورٌ كبيرٌ في مجال التعلم (الازيرجاوي، 1991 ،247) وفي مجال دراسة الإدراك والتفكير المتمثل بكيفية تكوين وتناول المعلومات (توق وعدس، 1993 ،150) . بناءً على هذا جاءت آراء الاتجاه المعرفي مضادة لأفكار السلوكيين حيث أكدوا بأن الإنسان مستجيب نشط يعمل على تحليل المعلومات التي يتلقاها ويحللها إلى صور معرفية جديدة، وان هناك عمليات تحويلية تحدث بين كل مثير جديد نتيجة تفاعله مع الخبرات السابقة ومع مخزون الذاكرة (توق وعدس، 1986، 12) .

إن نظرية معالجة المعلومات ترى بأن الدماغ البشري يعمل بأسلوب مماثل لما يحدث في الحاسوب الالكتروني، اذ ان المعلومات أثناء معالجتها تمر في مراحل تتمثل في الاستقبال والترميز والتخزين وإنتاج الاستجابة، وفي كل مرحلة من تلك المراحل يتم تنفيذ عدد من

العمليات المعرفية (الزغول،2003،49)، لقد تغيرت نظرة علم النفس المعرفي في السبعينيات من القرن العشرين حول دور الذاكرة قصيرة المدى من الدور التقليدي التي يتحدد فقط بخزن المعلومات لمدة قصيرة إلى دور أكثر فاعلية، اذ أصبحت الذاكرة قصيرة المدى المكون النشط في مكونات نظام معالجة المعلومات، لكونها تقوم بالاحتفاظ بالمعلومات وفي الوقت نفسه تقوم بعدد من الوظائف كالاستيعاب وحل المشكلات والاستدلال ومتابعة الحديث واختبار الفرضيات واتخاذ القرار.

فعلى سبيل المثال، إن حـــل المســـألة الآتيـــة: 5 × (6× 3) ÷ 15+ (3+4) = أو استيعاب نص مترابط الأفكار يتطلب نظام نشط يحتفظ بالمعلومات لمدة محددة من الـــزمن حتى يتم معالجتها داخل المخزن نفسه (زغلول وزغلول، 2003، 168)

إن الذاكرة العاملة مخزن مؤقت صغير الحجم يتميز بمحدوديته من حيث طـــول مـــدة احتفاظه بالمعلومات ومن حيث سعته لأنه يستطيع الاحتفاظ بمتوسط (7 ± 2) من العناصر خلال (30) ثانية، والعنصر هو وحدة من المعلومات تأخذ فراغاً واحداً فقط من بين (7 ± 2) من الفراغات التي تشكل سعة الذاكرة العاملة، وقد يكون العنصر رقم أو مفهـــوم أو مبدأ...الخ، وعندما تتجاوز المعلومات المستلمة سعة الذاكرة العاملة (أكثـــر مـــن ســـبعة عناصر) فإنها لن تستطيع الاحتفاظ بها ومعالجتها مما يؤدي إلى فقدان الكثير منها وإعاقـــة التعلم (الزق، 2009 ،124).

وتفرض المادة التعليمية على المتعلم عبئاً معرفياً ناتجاً عن معالجة الذاكرة العاملة لمحتواها وعبئاً معرفياً ناتجاً عن معالجة الذاكرة العاملة لطريقة تقديمها (تصميمها)، لذلك فـــان مـــا قدمتها نظرية العبء المعرفي من مبادئ لتصميم التعلم والتعليم تهتم بتخفيف العبء المعرفي الدخيل، وزيادة العبء المعرفي وثيق الصلة بالموضوع.

فالعبء المعرفي الدخيل هو نوع من أنواع العبء المعرفي يتطلب عمليات معرفية تشغل سعة الذاكرة العاملة ولا ترتبط بصورة مباشرة بعملية التعلم وإنما ترتبط بسوء التصـــاميم التقليدية للمادة التعليمية. والعبء المعرفي وثيق الصلة بالموضوع هو نوع مفيد من أنـــواع العـــبء المعـــرفي يتطلب عمليات معرفية ترتبط بصورة مباشرة بعملية التعلم ناتجة عـــن محاولة المتعلم لبناء خبرة أو مخططات معرفية يعتمد عليها في تعلمه عند قيامه بالنشـــاطات التعليمية المختلفة (Deleeuw, 2009, P.1).

وقد استندت نظرية العبء المعرفي على افتراضين فضلا عن محدودية سعة الذاكرة العاملة، هما:

1- افتراض المعالجة النشطة : يعني أن المتعلم يقوم بمعالجة المعلومات بصورة نشطة من خلال ثلاث عمليات معرفية هي:

أ- الانتباه إلى كل ما يتعلق بالموضوع.

ب- تنظيم الموضوع ذهنيا (عقليا) بصورة مترابطة ومتماسكة.

ج- ربط الخبرات الجديدة مع الخبرات السابقة، بحيث تشكل بنية متكاملة مترابطة **(Mayer, 1999, 2000)**

2- افتراض القناة الثنائية (المزدوجة): افترضت نظرية العبء المعرفي ان المعالجة النشطة للمعلومات تتم عن طريق قناتين (مخزنين) منفصلتين هما:

أ- القناة السمعية: تقوم بمعالجة المدخلات السمعية واللفظية.

ب- القناة البصرية - المكانية: تقوم بمعالجة المدخلات البصرية والمكانية.

وقد قدّم بافيو (Paivio, 1986) القناة الثنائية (المزدوجة) من خلال نظريته التي تسمى بنظرية الترميز المزدوج **(Elliott & Others, 2009, P.5)**

(2) مصادر العبء المعرفي :

يتحدث كوبر (Cooper) عن نوعين من مصادر العبء المعرفي هما:-

1- **العبء المعرفي الداخلي (Intrinsic)**: يبرز هذا النوع من العبء في صعوبة بعض المحتوى المطلوب تعلمها، مثل صعوبة مادة الكيمياء والفيزياء....الخ ، وهذا نوع من العبء يصعب تعديله.

2- **العبء المعرفي الخارجي (Extraneus)**: يعزى هذا النوع من العبء إلى طرائق التدريس المستخدمة في عرض المعلومات على الطلبة كالرسوم والجداول والخرائط المفاهيمية، وهذا النوع من العبء يمكن تعديله باستبدال هذه الطرائق (ابو رياش، 2007، 194) .

(3) أنواع المعرفة عند نظرية العبء المعرفي:

تنقسم المعرفة من وجهة نظر نظرية العبء المعرفي إلى نوعين هما:

1- **المعرفة الاساسية :** هي معرفة تطورت وتمّ اكتسابها عبر العديد من الأجيال، فالتحدث بلغة الأم وتكوين العلاقات الاجتماعية الروتينية، وبعض الاستراتيجيات التي يستعملها الأفراد في حل المشكلات هي معرفة أولية أو أساسية اكتسبها الأفراد من غير جهود أو تعليم مباشر منهم، وإنما قد اكتسبوها من خلال التفاعل الاجتماعي.

2- **المعرفة الثانوية:** هي معرفة ثقافية تتطلب جهوداً شعورية من الفرد، فالمعرفة الثانوية تعلّم مقصود يقوم به الأفراد، وتهتم نظرية العبء المعرفي بهذا النوع من المعرفة من خلال اهتمامها بالآلية التي يعمل بها نظام معالجة المعلومات، وترتكز عملية اكتساب المعرفة الثانوية على خمسة مبادئ رئيسة هي (Sweller, 2008, P.1).

أ- مبدا خزن المعلومات :

ويقصد بهذا المبدأ أن التعلم يعتمد على خزن الخبرات المختلفة في الذاكرة طويلة المدى، وان عدم احتفاظ الطالب بالخبرات المختلفة في ذاكرته طويلة المدى يؤدي إلى عدم استفادته منها وتوظيفها في مواقف جديدة مما يشير إلى عدم حدوث التعلم، أي ان التعلم على وفق هذا المبدأ عملية مرادفة لعملية الاحتفاظ بالمعلومات، ونظرية العبء المعرفي تحاول أن تساعد الطلبة على خزن الخبرات المختلفة في ذاكرتهم طويلة المدى عن طريق عدد من المبادئ لتصميم التعلم والتعليم (Cooper, 1990,p.2).

ب- مبدا الاستعارة وإعادة التنظيم المعرفي :

ويقصد بهذا المبدأ أن التعلم يعتمد على اقتباس الخبرات المختلفة من الآخرين ودمجها مع الخبرات القديمة المخزونة في الذاكرة طويلة المدى، فالتعلم هو انتقال واقتباس الخبرات المنظمة بين الأفراد ومن الأفراد عبر العديد من الأجيال عن طريق الاستماع إلى الآخرين، أو قراءة ما كتبه الآخرون، أو محاكاة ما قاموا به، ودمج تلك الخبرات المكتسبة مع الخبرات القديمة المخزونة في الذاكرة طويلة المدى وتنظيمها في بنية (مخطط) معرفية جديدة، وتستند عملية انتقال الخبرات المكتسبة على وجود مخزن يقوم بالاحتفاظ بالخبرات بصورة دائمة، فالذاكرة طويلة المدى هي المخزن الدائم للخبرات التي يكتسبها المتعلم خلال حياته، ويعد تعلّم المهارات الحركية احد الأدلة على استعارة بنية معرفية من الآخرين، إن تأكيد هذا المبدأ على استعمال المخططات المعرفية في الذاكرة طويلة المدى عند التعلم وحل

المشكلات جعلت نظرية العبء المعرفي تساعد على تطوير استراتيجيتي الأمثلـــة المحلولـــة، والتكملة في تصميم التعلم والتعليم.

ج- مبدا الإنتاج العرضي (الإبداعي)

خلافاً للمبدأين السابقين، يهتم هذا المبدأ بالنتاجات الإبداعية، واقتراح الطالب حلولاً جديدة للمشكلات تتطلب اعتماد إحدى الطريقتين الآتيتين:

1- اقتراح حلولا جديدا جديدة بصورة عرضية (من دون تخطيط) ومن دون اعتمـــاد مباشر على الخبرة المخزونة في الذاكرة طويلة المدى.

2- توحيد الخبرات الجديدة مع الخبرات القديمة المخزونة في الذاكرة طويلـــة المـــدى واقتراح حلول إبداعية جديدة ناتجة عن عملية التوحيد أو الدمج.

د- مبدأ الحدود الضيقة للتغيير :

يقصد بهذا المبدأ أن التغيُّر في المعرفة الذي يحدث بسبب الإبداع يتم ببطء عبر مدة زمنية طويلة، لأن التغيُّر في المعرفة يتطلب قاعدة من المخططات المعرفية يحتاج بناؤها الكثير من الوقت فالمتعلم المبتدئ يصعب عليه اقتراح حلولا إبداعية لكونه لا يمتلك معرفة سابقة منظمة وكافية مخزونة في ذاكرته طويلة المدى على شكل مخططات معرفية(Sweller,2008,P.2)

إن سبب صعوبة اقتراح المتعلم المبتدئ حلولا إبداعية ناتج عن انشغال المُنَفذ المركزي بعمل ما تقوم به المخططات المعرفية عندما تكون موجودة ، فالمخططات المعرفيـــة تقـــوم بتوجيه المُنفَذ المركزي إلى ما يأتي:

1- ما يجب الانتباه إليه.

2- الطريقة المناسبة لمعالجة المعلومات.

3- القيام بالاستجابة المناسبة والمطلوبة.

فعندما لا يمتلك المتعلم المخططات المعرفية المطلوبة لتعلم خبرة جديدة، فـــان المُنَفـــذ المركزي يقوم بالمهام السابقة عوضاً عنها. وهذا يؤثر في سعة الذاكرة العاملـــة وفي مـــدة احتفاظها بالمعلومات (Sweller, 2008,P.2) وقـــد أعطـــى ديبـــونـــــو (De Bono) أهمية لحجم المعلومات كإستراتيجية فاعلة للتفكير الإبداعي والخروج بالتفكير عن ما هـــو مألوف (رشيد، 2005، 70)

هـ- مبدا ربط البيئة وتنظيمها :

يقصد بهذا المبدأ أن المتعلم يستطيع التفاعل مع بيئته المحيطة وتنظيمها بسهولة عن طريق استعمال الخبرات المخزونة في ذاكرته طويلة المدى، إذ يعطي مبدأ ربط البيئة وتنظيمها أهمية للمعلومات المخزونة في الذاكرة طويلة المدى لأنها تساعد على توسيع محدودية الذاكرة العاملة التي تظهر عندما يقوم المتعلم بمواجهة المشكلات الجديدة ومحاولة حلها، فعلى سبيل المثال، يستطيع المتعلم قراءة النص الذي أمامه بسهولة حينما يمتلك المخططات المعرفية المتعلقة بالحروف وكيفية قراءتها عندما تكون على شكل كلمات ويستطيع إدراك معانيها، فمبدأ ربط وتنظيم البيئة يعتمد على استعمال المخططات المعرفية المنظمة المخزونة في الذاكرة طويلة المدى التي يتم استدعاؤها من قبل الذاكرة العاملة لغرض استعمالها للتفاعل مع البيئة المحيطة وتنظيمها (Sweller & Sweller, 2006, P.468)

(4) مفاهيم نظرية العبء المعرفي:

1- الذاكرة العاملة (Working Memory) :

تُعد الذاكرة العاملة المكون الشعوري في نظام معالجة المعلومات، فالفرد يدرك المعلومات التي تحتفظ بها الذاكرة العاملة لمعالجتها، بينما لا يدرك المعلومات المخزونة في الذاكرة طويلة المدى، وتدخل المعلومات إلى الذاكرة العاملة بطريقين هما:

1- الذاكرة طويلة المدى.

2- الذاكرة الحسية.

إن الخبرات السابقة تدخل المعلومات إلى الذاكرة العاملة كخبرة سابقة عن طريق الذاكرة طويلة المدى، وعن طريق الذاكرات الحسية تدخل المعلومات الجديدة إلى الذاكرة العاملة لغرض معالجتها ومن ثم خزنها في الذاكرة الطويلة المدى كخبرة متعلمة (Sweller, 2004, P12-13)

وقد استندت نظرية العبء المعرفي على مفهوم سعة الذاكرة قصيرة المدى ومفهوم الوحدات اللذان قدمهما ميلر (Miller,1956) لأول مرة في بحوثه عن الذاكرة قصيرة المدى، إذ أكد ان الذاكرة قصيرة المدى ذات سعة محدودة يتراوح مداها بين(5–9) من الوحدات التي قد تكون حروفاً أو أرقاماً أو معلومات وغيرها، أي بمتوسط (7 ± 2) من وحدات معرفية (نشواتي، 1997 ، 173–174) ويقصد بمفهوم الوحدة كل معلومة ترد إلى

الذاكرة قصيرة المدى ويتم ترميزها وحفظها في ملف واحد يسمى وحدة، فعلى سبيل المثال، يعد كل حرف ضمن مجموعة من الحروف المنفصلة وحدة واحدة فقط لأنه يأخذ فراغا واحدا من سعة الذاكرة قصيرة المدى، وكل مجموعة من الحروف لكلمة ما تأخذ فراغاً واحداً فقط ، أي تحزم (تدمج ويتم توحيدها) في وحدة من سعة الذاكرة قصيرة المدى، وكل مجموعة من الكلمات التي تكون جملة واحدة تحزم في وحدة، أي تأخذ فراغاً واحداً من سعة الذاكرة قصيرة المدى، فالتحزيم قد يكون لحروف أو أرقام أو معلومات، وله فائدة في زيادة سعة الذاكرة القصيرة المدى، والتحزيم يتطلب جهداً من المتعلم، وأن وجود معلومات في الذاكرة طويلة المدى ترتبط بما يوّد المتعلم تحزيمه (إعادة ترميزه) يقلل الجهد الناتج عن عملية التحزيم (سليم، 2009، 113).

تستطيع الذاكرة العاملة بسبب سعتها المحدودة الاحتفاظ بعدد قليل جداً من المعلومات أو العناصر، لذلك فإن كل عنصر تستطيع الذاكرة العاملة الاحتفاظ به ضمن حدود سعتها يعد مصدراً من مصادر الذاكرة العاملة وتُعرّف مصادر الذاكرة العاملة بأنها العناصر القليلة التي تستطيع الذاكرة العاملة الانتباه لها خلال وقت معين بسبب محدوديتها، ويتأثر التعلم بمحدودية مصادر الذاكرة العاملة، فإذا تطلّب التعلم عدد من العناصر أكثر من عدد المصادر التي تستطيع الذاكرة العاملة معالجتها فان التعلم قد لا يحدث بسبب محدوديتها، لذلك لابد من الانتباه الى المعلومات ومعالجتها خلال وقت معين لكي يحدث التعلم (العتوم ،2012، 142)، وقد استندت نظرية العبء المعرفي أيضا على أنموذج بادلي (Baddley) الذي فسّر آلية عمل الذاكرة قصيرة المدى، وأطلق عليها اسم الذاكرة العاملة، لأنها المسؤولة عن عملية معالجة المعلومات ويتم فيها الكثير من العمليات العقلية مثل: التعرف، والتنظيم، والتفكير، والفهم وغيرها (الصبوة وآخرون، 2000، 65).

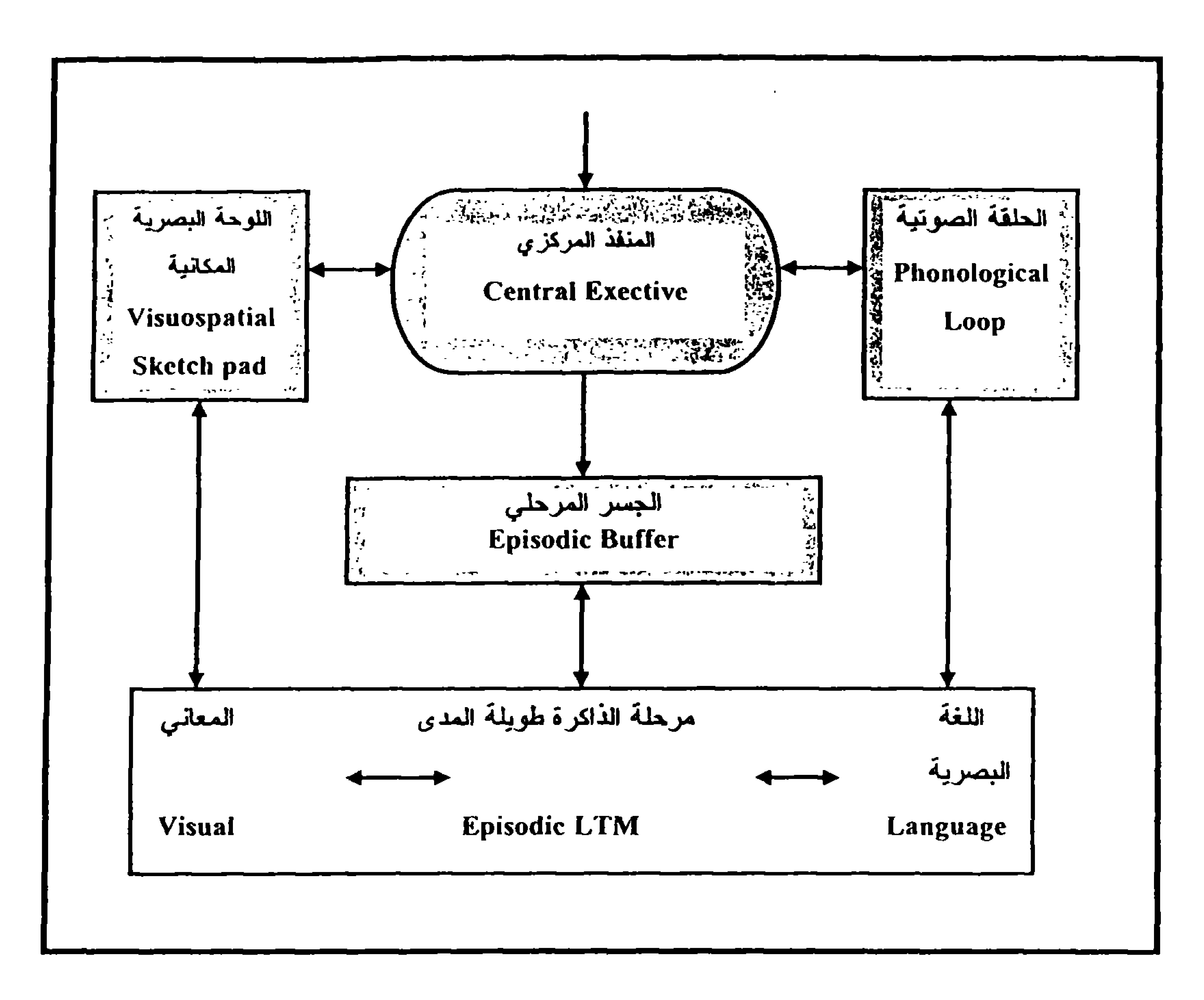
وقد حدد بادلي (Baddeley) أربعة مكونات فرعية تتكون منها الذاكرة العاملة، وهي كالآتي:

1- الحلقة الصوتية (Phonological Loop)

2- اللوحة البصرية – المكانية (Visuospatial - Sketch pad)

3- المُنفّذ المركزي (Central Executive)

4- الجسر المرحلي (Episodic Buffer) لاحظ شكل (5).



الشكل (5) مكونات الذاكرة العاملة لبادلي (Baddeley)

أولا:- الحلقة الصوتية (Phonological Loop):

تُعد الحلقة الصوتية المكوّن الأول من مكونات الذاكرة العاملة، وهي الجزء المسؤول عن التخزين المؤقت للمعلومات اللفظية، تخزن هذه المعلومات في المخزن الصوتي لفترة محدودة لا تتجاوز الثانيتين، وهي قابلة للاضمحلال إذا لم يتم تسميعها، أي يحدث الاحتفاظ بالمفردات من خلال عمليات النطق الصوتي لها (محمد وعيسى، 2011، 83) ويرى كل من (Vallar, Papagno & Baddeley) إن فائدة الحلقة الصوتية تظهر لدى صغار السن عندما يحاولون اكتساب لغة الأم، وتكون مهمة بالنسبة لكبار السن عندما يحاولون تعلم لغةٍ جديدةٍ (Baddeley , 1989 ,P.122) .

ثانيا:- اللوحة البصرية المكانية (Visuospatial - Sketch Pad):

تُعد المكون الثاني من مكونات الذاكرة العاملة، وهي الجزء المسؤول عن تخزين المعلومات البصرية والمعلومات المكانية لفترة قصيرة، وتؤدي دورا رئيسيا في إنتاج التخيلات العقلية ومعالجتها، وقد تتداخل المعلومات البصرية والمعلومات المكانية المقدمة للطالب في الذاكرة العاملة بسبب أن عملية معالجتهما تتم في المخزن نفسه أي اللوحة البصرية المكانية، بينما لا يحدث التداخل بين المعلومات البصرية المكانية والمعلومات السمعية في الذاكرة العاملة، بسبب أن المخزنين مستقلان وظيفياً، لان اللوحة (البصرية المكانية) تعد مخزناً واحداً، لذلك أكد مبدأ الانتباه المنقسم على عدم تقديم المعلومات البصرية والمكانية بشكل منفصل مكانيا لأن ذلك يؤدي إلى انقسام انتباه المتعلم ويأخذ حيَزاً من سعة الذاكرة العاملة، لذلك يُفضل تقديم المعلومات البصرية والمكانية كوحدة واحدة (ابو رياش،2007، 183)

وقد اعتمد مبدأ الآثار الشكلية على استثمار سعة المخزنين الحلقة الصوتية واللوحة البصرية المكانية، عن طريق تقديم جزء من المعلومات بصرياً والجزء الآخر سمعياً، بهدف تخفيف العبء المعرفي عن الذاكرة العاملة (Sweller, 2008, P.4)

ثالثا:- المُنفذ المركزي (Central Executive):

يُعد المكون الثالث من مكونات الذاكرة العاملة، الذي يقوم بوظيفة تحديد المعلومات التي على المتعلم الانتباه لها والسيطرة على عددها، ويتم توزيع انتباه المتعلم إلى المعلومات المستلمة في كل من اللوحة البصرية المكانية والحلقة الصوتية والتنسيق بينهما (محمد وعيسى،2011، 84) لكي تستطيع الذاكرة العاملة في النهاية التنسيق بين العمليات المعرفية المطلوبة في معالجة المعلومات المستلمة، وبناءً على ذلك يصدر المنفذ المركزي أمراً بالاستجابة (عملية التنفيذ) ومن الممكن ملاحظة وظائف المُنفَذ المركزي بصورة بارزة عن طريق ملاحظة اضطراب وظائفه لدى مرضى الزهايمر ولدى المتخلفين عقلياً، فعلى سبيل المثال، تضطرب وظيفة التنسيق لدى مرضى الزهايمر، فهم ينجزون المهمة الواحدة المطلوبة منهم بشكل طبيعي، ولكنهم لا يستطيعون انجاز مهمتين في الوقت نفسه بسبب اضطراب وظيفة التنسيق، وتضطرب وظيفة التنفيذ لدى المتخلفين عقلياً، فهم يقومون بتكرار أفعالهم ويمتازون بالنشاط الزائد (جمال ومنصور، 2005، 18)

وقد تضطرب وظائف المنفذ المركزي لدى المتعلمين لسببين هما:

1- استعمال المتعلم استراتيجيات غير مفيدة في حل المشكلات التعليمية التي يتعرض لها.

2- حدوث تناقض بين المعلومات المخزونة في الذاكرة طويلة المدى على شكل مخططات معرفية وبين المعلومات التي تحتويها المادة التعليمية، مما يتطلب معالجة إضافية من الذاكرة العاملة لغرض التنسيق بين المعلومات وإنهاء التناقض، وإن كلا السببين يؤديان إلى زيادة العبء المعرفي على الذاكرة العاملة، ويزداد العبء على مصادر الذاكرة العاملة في حالة زيادة صعوبة المهمة، لان المشكلات المعقدة تولد أهدافا فرعية متعددة وبدائل متعددة، يجب ان تبقى في الذاكرة ويجب ان تكون قابلة للتوظيف (محمد وعيسى،2011، 86)

رابعا:- الجسر المرحلي (Episodic Buffer):

قدَم بادلي وهيتش (Baddeley & Hitch, 1974) أنموذجاً للذاكرة العاملة يتألف من ثلاثة مكونات فقط ، ثم أضاف بادلي في دراسة له عام (2000) الجسر المرحلي كمكوّن رابع من مكونات الذاكرة العاملة، والجسر المرحلي يقوم بوظيفتين:

1- نقل المعلومات من الذاكرة العاملة إلى الذاكرة طويلة المدى، واسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى إلى الذاكرة العاملة

2- جعل المعلومات نشطة في الذاكرة العاملة مما يسهل معالجتها (جمال ومنصور، 2005، 19) وقد أكد سويلر (Sweller) على أن ما يترتب على محدودية الذاكرة العاملة من حيث سعتها ومن حيث مدة احتفاظها بالمعلومات هو عدم قدرتها على معالجة المعلومات الجديدة والمعلومات الصعبة (Sweller, 2002,P.1502).

2- تفاعل العناصر (Element Interactivity):

إن العناصر هي وحدات من المعلومات قد تكون أرقام أو مفاهيم أو أفكار ...الخ، ويأخذ كل عنصر فراغ واحد من سعة الذاكرة العاملة، وإن العناصر المتفاعلة هي وحدات المعلومات الجديدة والكثيرة التي لا تستطيع الذاكرة العاملة الاحتفاظ بها ومعالجتها خلال وقت معين بسبب زيادة عددها عن حدود سعة الذاكرة العاملة، ويعد عدد العناصر المتفاعلة في المادة التعليمية مؤشراً على مدى صعوبتها، فكلما زاد عدد العناصر المتفاعلة في المادة التعليمية ازداد نتيجة إلى ذلك، مستوى صعوبتها، وتفرض المادة التعليمية الصعبة

عبئاً أساسياً على الذاكرة العاملة يعيق عملية التعلم (Cooper,1998,P.12) وإن المـــادة التعليمية الصعبة لا يمكن تبديلها ولكن من الممكن معالجتها عن طريق:

1- تقسيم الموضوع الواحد إلى مجاميع صغيرة من الوحدات وتناولها عبر فترات زمنية متعاقبة بهدف إبقاء كل مجموعة ضمن حدود سعة الذاكرة العاملة لكي يحدث التعلم.

2- تعديل تصاميم التعلم والتعليم التقليدية التي تفرض عبءاً معرفياً دخـــيلاً علـــى الذاكرة العاملة، لان العبء المعرفي الدخيل يشغل سعة الذاكرة العاملة التي لابد أن تكون مخصصة للقيام بمعالجة صعوبة المادة التعليمية،وبناء مخططات لخزنها في الذاكرة طويلة المدى.

3- تزويد المتعـــلم بمخططات معرفيـــة في مجـــال تخصصـــه قبل تقديم المادة الجديدة (Paas & Others, 2003,P.1-2)

3- تجميع المعلومات Chunking Of Information:

إن تجميع المعلومات في وحدات ذات معنى من شأنه أن يجعل المعلومـــات في الـــذاكرة تشغل حيزاً أقل، وبالنتيجة يسمح بمعالجة أكثر لعناصر معرفية متعددة، مما يؤدي إلى تعلـــم أكبر وأكثر فاعلية، ويمكن توضيح ذلك بالقول عندما يكون هنـــاك معلومـــات كـــثيرة مطلوب تذكرها فإن من الأفضل ربط هذه المعلومات مع بعضها على شكل حزم، ومثـــال ذلك أن تقوم بربط بعض أرقام الهاتف مع بعضها في مجموعتين أو ثلاث مجموعات تتكـــون كل مجموعة من عدد بسيط من الأرقام بدلاً من ذكر الرقم كاملاً مثلاً رقم الهاتف التـــالي (54362890) تكون قراءته (5436–2890) أسهل للتذكر من قراءته كـــاملاً، إن ربـــط المعلومات بهذا الشكل لا يشترط أن يكون مبنياً على أساس منطقي ذي معنى معين، لكن إذا كان هناك منطق أو معنى وراء ربط المجموعات كان التذكر أسهل، كما إن ترتيب الحـــروف والفراغات في الجملة يساعد على إدراك المعنى وإذا تم تجاهل هذا ينتج صعوبة في فهم وإدراك المعنى مما ينتج عنه صعوبة في التـــذكر فجملـــة (All Fish Enjoy clean Water) سهلة التذكر، لأن موقع الفراغات مرتبة بطريقة ذات معنى، إن ارتباط المعـــنى أو إعطـــاء معنى للمعلومة الجديدة يسبب ارتباطها بمعلومة موجودة مسبقاً في الذاكرة طويلة المـــدى، يسهل تذكرها لأنه يمكننا ضمها إلى المعرفة الموجودة سابقاً في الذاكرة وتصـــبح المعلومـــة الجديدة جزءاً مكملاً للمعرفة الكلية في الذاكرة طويلة المدى (ابو رياش،2007، 192).

4-الهندسة المعرفية الإنسانية(Human Cognitive Architecture):

يقصد بالهندسة المعرفية الإنسانية الطريقة التي تنتظم بها الأبنية المعرفية في عقل الإنسان، إذ تنتظم الأبنية المعرفية على هيأة ثلاث أبنية (مستويات) رئيسة هي: الذاكرة الحسية، والذاكرة العاملة، والذاكرة طويلة المدى، وتهتم نظرية العبء المعرفي في عملية التعلم بخصائص الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى وأهمية العلاقة التي تربط بينهما عند معالجة المعلومات، من غير أن تهتم بالذاكرات الحسية(Kirschner,2006,P.76) .

وترى الباحثة على الرغم من ان نظرية العبء المعرفي قد أهملت دور الذاكرة الحسية في التعلم إلاّ إنها تعد المرحلة الأولى في استلام المعلومات، فعن طريقها يتم نقل المعلومات إلى الذاكرة العاملة، لذلك قد يكون للذاكرات الحسية دوراً مماثلاً لدور الذاكرة العاملة في التعلم، اذ من غيرها قد لا يحدث التعلم.

5- السكيمات او المخططات المعرفية (Schemas) :

وهي عبارة عن عمليات عقلية يستخدمها الفرد وتساعده على إعطاء العالم والأشياء قيمة ومعنى، وتسمح السكيما للأفراد بربط المعلومات مع بعضها البعض، وتحويلها إلى حزم ذات معنى، بحيث تشغل حيزا اقل في الذاكرة، مما يسمح لها بمعالجة عناصر معرفية أكثر وبالتالي تعلم أوسع، ومثال ذلك : يتم أدراك الملايين من الأشجار، والتعرف على أنها أشجار، بالرغم من إن هذه الأشجار غير متشابهة او متماثلة، وهذا يوضح معرفة الفرد في النشاطات مثل القراءة والسياقة، وحتى في المواد التعليمية مثل الرياضيات تنبع من المعرفة الأساسية التي تمتلكها في الذاكرة طويلة، ويمكن تحديد وظيفة المخططات المعرفية كما يأتي:

1- الاحتفاظ المعلومات.

2- إنقاص العبء المعرفي الواقع على الذاكرة العاملة لأنها تجعل المتعلم يتعامل مع عدد كبير من العناصر كما لو أنها عنصر واحد (أبو رياش،2007، 191).

6- الاتمتة (Automated) :

يقصد بالأتمتة القدرة على استعمال المخططات المعرفية بصورة آلية عن طريق التدريب من غير بذل جهد كبير، فالتدريب يساعد على إنقاص الجهود الشعورية التي تقوم بها الذاكرة العاملة عند معالجتها للمعلومات، فالآلية تؤدي إلى انخفاض مستوى العبء المعرفي المفروض علي الذاكرة العاملة، فعلى سبيل المثال، تساعد المخططات المعرفية المتعلم المبتدئ

على قراءة جملة أو نص معين بمساعدة الذاكرة العاملة التي تبذل جهود شعورية واضحة في معالجة الجملة أو النص، ولكن مع التدريب يستطيع المتعلم قراءة النص من غير بذل الجهود الشعورية الواضحة التي تقوم بها الذاكرة العاملة عند معالجتها المعلومات، لذلك من الممكن ملاحظة فرق بين المبتدئ والخبير في مجال معين:

1- يمتلك الخبير مخططات معرفية في مجال اختصاصه ويقوم باستثمارها على عكس المبتدئ (Cooper,1998,P.8) إذ تساعد المخططات المعرفية الخبير على الانتباه إلى المعلومات الجديدة فقط ومعالجتها من مجمل المعلومات التي يحاول الخبير تعلمها في مجال اختصاصه، بينما يقوم المبتدئ (قليل الخبرة) بالانتباه إلى معظم المعلومات محاولاً وجاهدا في معالجتها على الرغم من أن الذاكرة العاملة لا تتسع لها، مما يفرض عليها عبئاً معرفياً يعيق التعلم (الصبوة وآخرون، 2000، 78).

2- يتعامل الخبير بآلية (أتمته) مع المعلومات، لذلك لا يُظهر تركيزاً واضحاً حينما يتعامل مع المعلومات على عكس المبتدئ (Cooper, 1998,P.8) .

(5) أنواع العبء المعرفي :

توجد ثلاثة أنواع رئيسة من العبء المعرفي وهي كالآتي:

1- العبء المعرفي الاساسي (Intrinsic Cognitive Load) :

عرفه كل من سويلر (Sweller,1993)سويلر وميرينبور (Sweller& Merrienboer,1998) بأنه العبء المعرفي الناتج عن خصائص محتوى المادة التعليمية، لذلك أكد سويلر على أن هذا النوع من أنواع العبء المعرفي لا يمكن تغييره من قبل مصمم التعلم والتعليم.

وإن المادة التعليمية الصعبة، عند أصحاب نظرية العبء المعرفي، هي المادة التي تحتوي على عدد كبير من العناصر المتفاعلة (المتداخلة والجديدة) فعدد العناصر المتفاعلة التي تحتويها المادة التعليمية مؤشر على مستوى صعوبتها، فالذاكرة العاملة تستطيع معالجة (2-3) عناصر متفاعلة فقط، فعلى سبيل المثال، يستطيع المتعلم المبتدئ تعلم بعض الكلمات الانجليزية بسهولة، ولكن من الصعوبة أن يتعلم تكوين جملة صحيحة واحدة باللغة الانجليزية لأنها تتطلب الانتباه إلى تلفظ كلماتها، ومعنى كل كلمة فيها، والتركيب العام للجملة، وزمنها...الخ (الصبوة وآخرون، 2000، 71).

2-العبء المعرفي الدخيل (غير الفعال) (Extraneous Cognitive load)

الذي عرّفه سويلر وزملاؤه بأنه العبء الذي يفرضه مصمم التعلم والتعليم عن طريق تصميمه للمـــادة التعليمية، عليه فان العبء المعرفي الدخيل لا يـــرتبط بصـــورة مباشـــرة بمحتوى المادة التعليمية وإنما يرتبط بسوء تصميمها (Paas & Others, 2003,P.2).

وإن جميع العمليات المعرفية التي تشغل سعة الذاكرة العاملة لا ترتبط بصورة مباشـــرة بمحتوى المادة التعليمية ولا بهدف التعلم تشكل عبئاً معرفياً دخيلاً على الذاكرة العاملـــة، فعلى سبيل المثال، قد يفرض محتوي تعليمي يتعلق بشرح أجزاء القلب عبئاً معرفياً أساسياً على الذاكرة العاملة، وفي الوقت نفسه قد تفرض طريقة تصميم هذا المحتوى عبئاً معرفيـــاً دخيلاً لأنها صممت على شكل جزأين منفصلين مكانياً (النص الذي يشرح أجزاء القلب، وصورة لهذه الأجزاء منفصلة عن الشرح) مما يجعل انتباه المتعلم ينقسم بين النص والصورة محاولاً الربط بصعوبة بينهما من اجل فهم الموضوع، لذلك يصبح العبء المعـــرفي الكلـــي الناتج عن العبء المعرفي الأساسي والعبء المعرفي الدخيل أكبر مما تستطيع الذاكرة العاملة استيعابه مما يؤدي إلى عدم حـــدوث التعلم (Chong, 2005, P.159). إن العبء المعرفي الدخيل يعيق التعلم فقط عندما يكون مستوى العبء المعرفي الأساسي مرتفع ، ممـــا يجعـــل مجموع العبء المعرفي الكلي الناتج عن العبء المعرفي الأساسي والعبء المعرفي الدخيل أكـــبر من سعة الذاكرة العاملة لكونها أشبه بالمخزن صغير الحجم الذي يستطيع الاحتفاظ بعدد قليل جداً من العناصر ومعالجتها، والشكل (6) يوضح ذلك (Paas & Others, 2003, P.2) .

إن نظرية العبء المعرفي قدمت عدداً من المبادئ لتصميم التعلم والتعلـــيم لتخفيـــف العبء المعرفي الدخيل الذي يتطلب معالجة من الذاكرة العاملة بهدف ترك سعة الـــذاكرة العاملة للمعالجات المطلوبة، وقد استندت نظرية العبء المعرفي في تصاميمها على المــــعرفة بالهندسة المعرفية، فعلى سبيل المثال، اختبرت دراسة (Cooper & Sweller,1985,1987) ودراسة (Atkinson & Others,2000) استراتيجية الأمثلـــة المحلولـــة ووجـــدوا أنهـــا استراتيجية فعالة في تخفيف العبء المعرفي الدخيل علـــى الـــذاكرة العاملـــة، فـــالمتعلمون المبتدئون الذين اعتمدوا هذه الاستراتيجية في حل المشكلات قد تعلموا بشكل أيسر مـــن المتعلمين الذين اعتمدوا الطريقة التقليدية (تقديم أسئلة للمتعلمين ويطلب منهم حلها مـــن غير تزويدهم بأمثلة محلولة) في حل المشكلات (Kester & Others, 2005, P.2)

الشكل (6) العلاقة بين العبء المعرفي الأساسي والعبء المعرفي الدخيل والحاجة إلى تعديل تصاميم التعلم والتعليم

العلاقة	النتيجة
عبء معرفي أساسي + عبء معرفي دخيل = العبء الكلي منخفض منخفض (−) مرتفع (+) (ضمن حدود سعة الذاكرة العاملة)	يحدث التعلم، ولا حاجة إلى تغيير تصاميم التعلم والتعليم
عبء معرفي أساسي + عبء معرفي دخيل = العبء المعرفي الكلي عالي مرتفع (+) منخفض (−) (ضمن حدود سعة الذاكرة العاملة)	يحدث التعلم نتيجة لتغيير تصاميم التعلم والتعليم)
عبء معرفي أساسي + عبء معرفي دخيل = العبء المعرفي الكلي مرتفع مرتفع (+) مرتفع (+) (يتجاوز حدود سعة الذاكرة العاملة)	لا يحدث التعلم لابد من تغيير تصاميم التعلم والتعليم

3- العبء المعرفي وثيق الصلة بالموضوع (الفعال) (The German Load)

لاحظ الباحثان فرد باس وجريون فان ميرينبور (Ferd Pass & Jeroen Van Merrienboer, 1994) أن إعطاء الطلبة أنشطة أو تمارين (تدريبات وأمثلة) متنوعة يفرض عليهم عبءً معرفياً مرتفعاً، بينما إعطاء الطلبة أنشطة متشابهة في المحتوى لا يفرض عليهم مستوى مماثل من العبء، وأطلق الباحثان على هذا النوع من أنواع العبء المعرفي اسم العبء المعرفي وثيق الصلة بالموضوع لأنه يساعد على بناء مخططات معرفية ترتبط بالموضوع أو المحتوى المراد تعلمه.

وقدّ عرّف كرسشنر وفان ميرينبور (Kirschner & Van Merrienboer) العبء المعرفي وثيق الصلة بالموضوع بأنه مجموع العمليات المعرفية التي ينشغل بها المتعلم حينما يتفاعل مع المادة التعليمية، وتكون ذات فائدة لعملية التعلم، فعلى سبيل المثال، حينما يتفاعل المتعلم مع المادة التعليمية عن طريق النشاطات التعليمية المتنوعة فإن ذلك يساعد

المتعلم على تحصيل خبرات تخزن في الذاكرة طويلة المدى على شكل مخططات معرفية تساعده على اكتساب خبرات جديدة (Kester & Others, 2005,P.72)

وقد أكد باس ورنكل وسويلر (Paas, Renkl & Sweller,2003) على أن النشاطات التعليمية المطلوبة من المتعلمين تفرض عبءً معرفياً وثيق الصلة بالموضوع، وتكون ملازمة أو مساعدة أو وثيقة الصلة بعملية التعلم، لأنها تساعد على بناء مخططات معرفية في الذاكرة طويلة المدى يستعملها المتعلم في تعلمه، بمعنى أن العبء المعرفي وثيق الصلة بالموضوع يحدث عندما تنشغل الذاكرة العاملة بالعمليات المعرفية التي تساعد المتعلم على بناء مخططات معرفية تمكنه من إتقان المادة التعليمية، ويرتبط العبء المعرفي وثيق الصلة بالموضوع بدافعية المتعلم واهتماماته وجهوده الذاتي (Paas & Other,.2003P.2)

إن العمليات المعرفية الثلاث (أنواع العبء المعرفي الثلاثة) تتداخل عند التعلم، فإذا كان العبء المعرفي الكلي الناتج عن العمليات المعرفية الثلاث اكبر وأكثر، الامر الذي يسمح للذاكرة العاملة معالجته، أي اكبر من سعتها، فإن التعلم لا يحدث، ولكن حينما يكون العبء المعرفي الكلي أقل، فباستطاعة الذاكرة العاملة معالجته، أي اقل من سعتها فإن التعلم يحدث، والشكل (7) يوضح ذلك.

{العبء المعرفي الأساسي + العبء الدخيل+ العبء وثيق الصلة بالموضوع} أصغر من < سعة الذاكرة العاملة (العبء الكلي) = يحدث التعلم

{العبء المعرفي الأساسي + العبء الدخيل+العبء وثيق الصلة بالموضوع (العبء الكلي) العاملة} أكبر من > سعة الذاكرة = لا يحدث التعلم

الشكل (7) العلاقة بين أنواع العبء المعرفي وحدوث التعلم

(مطر، 2010، 34)

(6) مبادئ نظرية العبء المعرفي في تصميم التعلم والتعليم :

قدمت نظرية العبء المعرفي مجموعة من المبادئ لتعديل تصميم التعلم والتعليم من اجل تخفيف العبء المعرفي المفروض على الذاكرة العاملة أثناء التعلم، وقد أوصت هذه النظرية باستعمال هذه المبادئ مع المادة التعليمية الصعبة، وفيما يأتي هذه المبادئ:

1- مبدا الامثلة المطولة (Worked Example Principle) :

إن حل المشكلات (المسائل) التعليمية التي تقدمها التصاميم التقليدية للمتعلمين تفرض عبئاً معرفياً ثقيلاً على الذاكرة العاملة لدى المتعلم المبتدئ قليل الخبرة، لأن حل المشكلات يتطلب خطوات معينة لابد من إتباعها من قبل المتعلم لكي يصل إلى الحل المناسب، فإذ لم يقُم المتعلم المبتدئ بخزن الخطوات المطلوبة لحل المشكلات أو المسائل في ذاكرته طويلة المدى، وينشغل في إيجاد الحل الصحيح بشكل عرضي، فان ذلك يفرض عبءًا معرفياً ثقيلاً على الذاكرة العاملة قد يقود إلى عدم استطاعة المتعلم إيجاد الحل الصحيح أثناء محاولاته، لذلك لا يحدث التعلم، وعليه فإن استراتيجية الأمثلة المحلولة تساعد المتعلم على توفير الكثير من الوقت والجهد خلال عمليات التعلم وحل المشكلات (Wikipedia, 2006, P.24)

2- مبدا التكملة (Completion Principle) :

إن مبدأ التكملة يشبه المبدأ السابق لأنه يؤكد على ضرورة إطّلاع المتعلم على حلـــول المشكلات والمسائل التعليمية من اجل تعلم أكثر فاعلية، إلا ان الفرق بينهما هو أن مبـــدأ التكملة لا يقدم الحل كاملا للمتعلم، وإنما يقدم له جزءً منه ويطلب من المتعلم إكمالـــه، ويفضل استعمال استراتيجية التكملة التي ترتكز على هذا المبدأ مع المتعلم الأكثـــر خـــبرة الذي يملك مخططات معرفية تساعده على حل المشكلات، ويفضل استعمالها عندما تساعد على التعلم أكثر من إستراتيجية الأمثلة المحلولة (Yu, 2002, P.30)

3- مبدا تركيز الانتباه (Attention Focus Principle) :

يهتم مبدأ تركيز الانتباه بتغيير تصاميم التعلم والتعليم التقليدية التي تؤدي إلى انقســـام انتباه المتعلم بين مصادر المعلومات البصرية – المكانية المنفصلة مكانياً لما تفرضه من عـــبء معرفي دخيل على الذاكرة العاملة، ويظهر عندما يعرض على المتعلمين مصـــادر متعـــددة للمعلومات تحتاج للدمج قبل ان يتمكن من فهمها ، ويبين هذا المبدأ ان التعليم لا يجـــب

تصميمه بحيث يؤدي لتقسيم الانتباه بين مهمتين مما يعيق اكتساب المخططات العقلية (الزعبي، 2012، 53).

4- مبدا الشكلية (الانموذج) (The Modality Principle):

يعتمد مبدأ الشكلية على تقديم الموضوعات التعليمية بشكلين بصري وسمعي، فإذا تم تقسيم الموضوع الواحد المتكامل عند عرضه الى قسمين بحيث تعرض بعض أجزاء الموضوع بصريا والبعض الآخر لفظياً، فان هذه الاستراتيجية تساعد على استثمار المكونين الفرعيين في الذاكرة العاملة،

وهما: اللوحة (البصرية- المكانية) والحلقة الصوتية، فتتسع نتيجة لذلك حدود الذاكرة العاملة، وينخفض مستوى العبء المعرفي (Otaola, 2003, P.4)

5- مبدا الإسهاب (The Redundancy Principle):

يؤكد مبدأ الإسهاب على عدم تكرار عرض المعلومات بشكلين مختلفين عندما يكون محتوى كلا الشكلين واضح وقابل للفهم بمعزل عن الشكل الآخر، ومن الممكن التخلي عن إحداهما أثناء التعلم، لأن تكرار عرض المعلومات تتطلب سعة أكبر للقيام بالمعالجة المطلوبة لكلا الشكلين مما يفرض عبئاً معرفياً دخيلاً على الذاكرة العاملة يمنع حدوث التعلم (Chong, 2005, P.112) ويوجد أنواع عديدة للإسهاب منها:

1- تكرار تقديم المحتوى التعليمي بشكلين أحدهما كتابي (نص مكتوب) والآخر مكاني (صورة أو رسم،...الخ).

2- تكرار عرض ملخص عن موضوع تعليمي ثم عرض نفس الموضوع بشكل مفصل.

3- تكرار عرض الموضوع التعليمي نفسه بصرياً وسمعياً في الوقت نفسه.

4- تكرار الجهود المعرفية والحركية (المهارية) التي يقوم بها المتعلم لفهم محتوى تعليمي واحد، على الرغم من أن اعتماد المتعلم على احد الجانبين (المعرفي أو الحركي) فقط يكفي لحدوث التعلم، فعلى سبيل المثال، إن تعلم استعمال جهاز الكومبيوتر عن طريق قراءة النصوص والممارسة العملية يعمل على زيادة مصادر الذاكرة العاملة ويفرض عليها عبءاً معرفياً دخيلاً (Sweller, 2002, P.150).

6- مبدا نقص الخبرة (The Expertise Reversal Principle) :

يؤكد مبدأ نقص الخبرة على ضرورة وجود اختلافات بين التصاميم التعليمية باختلاف خبرات المتعلم، فعلى سبيل المثال، ربّما يساعد الإجراء التعليمي (أ) المتعلم المبتدئ علـــى التعلم أكثر من الإجراء (ب) وبذلك يكون الإجراء (أ) هو أفضـــل مـــن الإجـــراء (ب) للمتعلم المبتدئ، ولكن الإجراء (ب) هو أفضل للمتعلم الذي لديه خبرة من الإجـــراء (أ) لان الإجراء (أ) قد يشكل إسهاباً أو تكراراً للمتعلم الذي لديه خبرة، بينما قـــد يســـاعد الإجراء نفسه المتعلم المبتدئ على زيادة تحصيله (Sweller,2008,P.4) كلما زادت الخبرة فان المادة الأساسية (الجوهرية) للمبتدئين ربما ستصبح فائضة عن الحاجة، وهذا تفرض عبئا معرفيا زائدا من اثر الخبرة المعاكسة (Maguire, 1995, 46)

7- مبدا عزل العناصر المتفاعلة (Isolated Interacting Elements):

يؤكد هذا المبدأ على عزل وفصل العناصر المتفاعلة بدرجـــة عاليـــة في الموضـــوعات التعليمية الصعبة لكي يحدث التعلم، إذ تشكل زيادة العناصر المتفاعلة (المعلومات الجديدة والمتداخلة والمقدمة في وقت واحد) المطلوب معالجتها خلال وقت معين عبءً معرفياً عالياً بسبب تجاوز عددها سعة الذاكرة العاملة فلا تستطيع الاحتفاظ بها ومعالجتها، لذلك يؤكد هذا المبدأ على فصل وفرز العناصر المتفاعلة في الموضوع التعليمي الواحد في عـــدد مـــن الوحدات وتقديم كل وحدة من المعلومات على حدة، ثم تقديم جميع الوحـــدات كوحـــدة واحدة فيما بعد، من اجل المساعدة على خفض مستوى العبء المعرفي وحـــدوث الـــتعلم (Sweller, 2002 , P.24)

8- مبدا التخيل (Imagination Principle) :

يؤكد مبدأ التخيّل على حث المتعلمين على تخيّل المفاهيم أو المسائل ...الخ أثناء التعلم، لان التخيل يساعد المتعلم على تكرار المعلومات في عدة أشـــكال في الـــذاكرة العاملـــة، وكذلك بالتخيل او (الممارسة ذهنيا) مع المادة التي تتعاطاها بما يسهل من نجـــاح الـــتعلم وخفض مستويات العـــبء المعـــرفي (Cooper et al ,2001,p.82) ويســـاعد تكـــرار المعلومات في الذاكرة العاملة على انتقال المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى والاحتفاظ بها بشكل دائم (Sweller, 2008,P.4).

9- مبدا تلاشي التوجيهات تدريجيا (The Guidance Fading Principle)

يرتبط مبدأ تلاشي التوجيهات تدريجياً بمبدأ الأمثلة العملية، وبمبدأ التكملة اللذين يهتمان بتقديم حلول للمشكلات أو المسائل المختلفة توجه المتعلم عند التعلم، إذ يؤكد هذا المبدأ على تصميم المسائل أو المشكلات على شكل أمثلة محلولة للمتعلمين المبتدئين فقط، فتكون خطوات حل الأمثلة المحلولة كمخطط معرفي (خبرات سابقة) توجه المتعلم المبتدئ في تعلمه (Klein, 1991, p.8) بينما يتم تصميم المشكلات او المسائل المقدمة للمتعلمين الأكثر خبرة على شكل مسائل تحتاج إلى تكملة، وعندما يمتلك المتعلم الخبرة الكافية يجب عدم استعمال استراتيجية الأمثلة المحلولة أو استراتيجية التكملة وإنما يتم تصميم المشكلات او المسائل على شكل أسئلة ويطلب من المتعلمين حلها بهدف إلغاء التوجيهات نهائياً (Sorden, 2005, P.15)

ثالثا: تمايز الذات (Self – Differentiation) :

مفهوم التمايز يأتي مرادفا لمفاهيم أخرى كالاستقلالية (Independency) والتفردية (Individuality) والتخصص (Specialization) فالتمايز هو صفة أساسية من صفات أي نظام سواء كان ذلك النظام نظاما سيكولوجيا ام بيولوجيا ام اجتماعيا.

ويرتبط مفهوم التمايز لأي نظام بمفهوم التخصص، وذلك ان كل مكون من مكونات أي نظام لابد من ان تكون له وظيفة خاصة ومحددة داخل هذا التنظيم الكلي (شريف، 1982، 123).

وقد استخدم مصطلح التمايز (Differentiation) في معان ومجالات متعددة ، ربما لا تختلف مضامينها كثيرا من حيث الجوهر، ففي علم الإحياء استخدم التمايز على انه تدريجيا في التطور او النمو أي العملية التي عن طريقها تولد مجموعة خلايا متجانسة نسبيا، ومن ثم ترتقي هذه الخلايا حسب وظائفها، وهو ما يسمى بعملية التمايز، اما في الرياضيات فقد جاء مفهوم التمايز باعتباره الفارق، او المميز او التفاضل، ويستخدم أحيانا مفهوم التمييز مرادفا للتمايز في هذا المجال (دسوقي، 1988، 394-395)

اما في علم النفس فقد استخدم مفهوم التمايز بصورة مرادفة لمفاهيم أخرى، كالاستقلالية (Independency) التي تعني اتجاها قويا نحو استقلال الذات، والتفردية

(Individuality) والتخصص (Specialization) والتوظيف النفسي (Psychological Functioning) والتوظيف المعرفي (Cognitive Functioning)(مصطفى،2009، 22)

فقد استخدم بافلوف (Pavlov,1891) مفهوم التمايز، الإشارة الى المنعكس الشرطي الراسخ والذي لا يمكن إثارته إلا بالتنبيه الشرطي الأكثر استخداما، حيث يميز الحيوان في التجارب المختبرية بين نغمات صوتية متعددة عن طريق نشوء عملية كف للنغمات الأخرى الا النغمة الشرطية، فالتمايز إذن عملية تفريق بين استجابتين او بين شبيهين، فالمنعكس الشرطي يمر من حالة التشتت الى حالة التفارق او التمايز، فهناك حسب بافلوف تمايز الاستجابة وتمايز التنبيه (جعفر، 1978 ،341)

اما كيرت ليفين (K. Leven) فقد استخدم مصطلح (تمايز المجال الحيوي) كتنظيم مجال الحياة إلى إبعاد مختلفة كالماضي والحاضر والمستقبل، والى مستوى الواقع الحقيقي ومستوى الخيال او اللاحقيقة (دسوقي،1969 ،189–192)، ان المفاهيم التي جاء بها فيرنر وليفين (Firnar Leven&) فيما يتصل بالتمايز على النحو الذي يمكن أن يترتب عليه نوع من الاستقلال الوظيفي، تعد بمثابة خلفية مهمة لما ذهب إليه وتكن وزملاؤه في دراسة هذا الأسلوب المعرفي ويمكن التدليل على هذا التأثر في نقطتين هما:

أ– أن مستويات النمو عند فيرنر وليفين (Firnar Leven&) جعلت وتكن وزملاءه (Witkin et.al,1962) يقترحون وجود توازن في النمو بين المظاهر الداخلية والخارجية للخبرة ، بمعنى أن التمايز الداخلي للفرد يرتبط بالشكل العالي لخبرة هذا الفرد عن عالمه، ومن الملاحظ أن الطفل يتعلم خلال مراحل نموه أن يميز بين ذاته والعالم المحيط به، وبين الخبرات التي تتمركز حول الذات والخبرات التي تتجاوز نطاقها، أي بين الذات والآخرين، وهي تلك العمليات التي تفضي في النهاية إلى تمايز الذات عما يحيط بها من أشخاص وموضوعات وتتزايد بها قدرات الفرد على تحليل وتركيب البيئة الإدراكية0 ومن ذلك فأن ادراك الفرد لذاته منفصلة عما حولها يساعد في استقلالية الأحكام الإدراكية وعدم اعتمادها على أمور خارجية في المجال.

ب– اهتمام وتكن وزملائه (Witkin et.al,1962) بقياس التمايز عند الأفراد في مجالات عدة منها الإدراك البصري بهدف معرفة مدى قدرة الفرد على تحليل الخبرة، ومجال

ميكانزم الدفاع بهدف تعرف مدى انعزال الذات، ثم تركزت بحوث هؤلاء الباحثين على المجال الإدراكي بهدف التمييز ما بين الافراد الذين يتصفون بالإدراك الكلي، فيما يعرف بنمط الأفراد المعتمدين على المجال، والأفراد الذين يتصفون بالإدراك التحليلي، فيما يعرف بنمط الافراد المستقلين عن المجال (الفرماوي، 1994، 26-27).

ويمتاز الكائن البشري بصورة عامة بقدرته على تنمية التمايز النفسي المعرفي منذ بدء حياته، ويختلف الأشخاص في أساليب سلوكهم وخصائصهم النفسية تبعا لدرجة او مستوى نمو عملية التمايز المعرفي عند كل منهم، وان التمايز مفيد من اجل تشخيص شمولية عمل هذا النظام النفسي ومدى استمرار هذه الشمولية في العمل اثناء التطور (witkin ,1962 ,p.66) وهناك مؤشرات لنمط تمايز نفسي عالي أو واطئ نذكر منها:

1- الإحساس بالهوية المنفصلة التي يتم تصورها على الها التحديد أو التعيين (من قبل الفرد) للخصائص والحاجات والقيم العائدة له، وألها متميزة من تلك التي تعود للآخرين، والشعور المطور بالهوية المنفصلة يتيح للفرد أن يعمل بدرجة من الاستقلالية عن الآخرين.

2- مفهوم الجسد الواضح، أي الانطباع عن الجسد على أنه يمتلك حدوداً، وكذلك وجود ضوابط معينة توجه الميول والدوافع نحو استعمال دفاعات معينة مثل العقلنه (أي إضفاء المنطق والعقلانية على الأشياء) والعزل والإبراز بدلاً من الدفاعات غير المحددة نسبياً مثل (الكتمان والإنكار) (Witkin & Goodenough, 1981, p.20)

رابعا : النظريات التي فسرت تمايز الذات:

1- نظرية الانظمة الاسرية لـ موراي باون (Bowen , 1975) :

لقد بدأ الاهتمام بتمايز الذات من قبل موراي باون بين (1963- 1975) وتستند هذه النظرية أساسا الى اقتراح دارون ان البشر هم نتاج النشؤ والارتقاء ، وان السلوك البشري ينتظم بوساطة العمليات الطبيعية نفسها والتي تنظم سلوك جميع الكائنات الحية الأخرى، ويعتقد باون (Bawen) ان الأمراض النفسية لدى البشر مرتبطة بماضيهم النشوئي النوعي، وقد طور باون (Bowen) نظريته كي تكون متسقة مع نظرية النشوء والارتقاء، وقد اسماها أيضا بنظرية الأنظمة الطبيعية (Amodio,1996,p.3) كما يعتقد باون (Bowen) ان نظريته عالمية ويمكن تطبيقها على جميع أنواع الأسر، وعلى جميع

الحضارات، وذكر باون (Bowen) بان تمايز الذات يتجاوز فئات الجنس اذا يجزم باون(Bowen) بان لا توجد فروق في تمايز الذات بين الذكور والإناث، كما يرى أيضا بان تمايز الذات يتجاوز الطبقات الاجتماعية للأفراد والاختلافات العرقية الحضارية (Bowen,1978 ,p.364)، ويعد تمايز الذات المفهوم الرئيسي في نظرية باون (Bowen) وهو مفهوم معقد يتضمن قدرتين مرتبطتين داخليا هما القدرة النفسية الداخلية التي تشير الى قدرة الشخص على تمييز الأفكار عن المشاعر وتمثل هذه القدرة نوعا من النضج الانفعالي، اما القدرة الثانية فهي القدرة في ميدان العلاقات بين الأشخاص وتشير الى ان يدخل الفرد في علاقات حميمة مع الآخرين، وفي الوقت نفسه يتمتع باستقلالية عنهم ، وان العلاقة بين هاتين القدرتين هي في الوقت الذي يحدث فيه نقصا في التمايز الداخلي للفرد يكون هناك نقصا في التمايز بينه وبين الآخرين (Coffield , 2000 ,p.14)

ويشير كل من (سكورون وفريد لاندر Skowron & Friedlander) ان الأفراد ذو التمايز المرتفع يمتازون بإمكانية التوافق وبقدرات أفضل للتعامل مع الضغوط ، على الضد من الأشخاص ذوي التمايز المنخفض فاهم يغمرون بانفعالية مفرطة في علاقاقم الأسرية، ويميلون الى دخول في الاندماج مع الآخرين ويجدون من الصعب عليهم البقاء متزنين في استجابتهم الانفعالية للآخرين، فهم يميلون الى اتخاذ القرارات على أساس ما يشعرون بأنه صحيح (Skowron & Friedlander, 1998, p.235)

وقام سكورون وفريدلاندر(1998) بوضع الأبعاد الرئيسية لتمايز الذات في نظرية باون (Bowen)، اذ وصفوا تمايز الذات المنخفض بثلاث نواحي هي (رد الفعل الانفعالي، القطع الانفعالي، الاندماج مع الآخرين) ويشير رد الفعل الانفعالي الى الحالة التي يشعر بها الفرد غير المتمايز بالانغمار وبالارتباط بشكل وثيق بالعوامل الخارجية، ولاسيما الحالات الانفعالية لأعضاء الأسرة الآخرين او للآخرين المهمين في حين يمثل القطع الانفعالي والاندماج من الآخرين محاولتين سيئتي التوافق لتبديد هذه الحالة من الاستثارة المفرطة0اما الاندماج مع الآخرين فان الشخص يصبح غارقا كليا في العلاقة او منغمسا فيها، وفي هذه الحالة يحافظ على العلاقة لكن على حساب ذاته المستقلة، ويمثل موقعي كفرد القابلية للتمايز العالي، أي قابلية الفرد لتحقيق ذاته وتصف هذه الحالة شخصا معرفا داخليا كي يحقق الحميمة والألفة مع الآخرين (Gushue & Constantine,2003, p.4)

وقد وصف باون (Bowen) تمايز الذات بأنه يمتد على متصل من أدنى المستويات من الوظائف البشرية، التي تمثلها الدرجة (صفر) الى أعلى المستويات، والتي تمثلـــها الدرجـــة (100) وهي الفكرة الافتراضية للكمال وهذه الدرجات هي درجات الافتراضية، ولم يجعل باون (Bowen) ذلك قانونا ثابتا بل يمكن تغييره، وقد يكون ذلك ممكن في المستقبل مـــن خلال التقدم والارتقاء، فالأفراد الذين يصنفون ضمن درجات واطئة مـــن التمـــايز قـــد يطوروا ويرتقوا بذواقم، ويمكن تقسيم مستويات تمايز الذات التي صنفها باون (Bowen) إلى أربعة مستويات:

المستوى الأول : تقع بين (صفر – اقل من 25) ويصف باون (Bowen) بان تلـــك المجموعة من الافراد لا يمتلكون القدرة على التمييز بين المشـــاعر والأفكـــار، ويكونـــون متوجهين كليا نحو العلاقات مع الآخرين ويقضون معظم وقتهم في البحـــث عـــن الحـــب والاستحسان من الآخرين، من غير ان يخصصوا وقتا للأهداف التي توجـــه حيـــاقم، وإذا فشلوا في إقامة العلاقات فالهم يتوجهون لمحاربتها والانسحاب منها، وتكـــون الوظـــائف العقلية لديهم مغمورة الى حد بعيد بالمشاعر بحيث يكونوا غير قادرين على القول (اعتقد، أتصور) بدلا من تلك هم يقولون (اشعر بان) عندما يجبرون ان يعبروا عن رأي، ويقضـــي هؤلاء الافراد معظم وقتهم في المحافظة على أنظمة العلاقات مع الآخرين بوضع متوازن، او في جهود لتحقيق بعض درجات الارتياح والتحرر من القلق، ويكونون معتمدين كليا على والديهم وبشكل مفرط ، ويصفهم باون (Bowen) بألهم يرثـــون الحصـــة الأكـــبر مـــن مشكلات العالم الصحية والمالية والاجتماعية الخطرة، وغالبا ما يفشل اعتمادهم هذا علـــى الآخرين مما يؤدي الى وقوعهم في أمراض نفسية مزمنة او دائمة.

المستوى الثاني : تقع بين (25 – اقل من 50) ويصف باون تلك المجموعـــة مـــن الإفراد بان لديهم البدايات الأولى للتمايز بين الأنظمة العقلية والأنظمة الانفعالية مـــع ان اغلب نواحي الذات التي تعبر عنها، ولا تزال الا خطة انفعالية هي التي تنظم الحياة إلا ان أساليب الحياة هنا تكون أكثر مرونة مقارنة بالمستوى المنخفض من التمايز، وتسمح هـــذه المرونة بوجود تصور أفضل للتفاعل بين الانفعالية والعقلية، وان الوظائف يمكن ان تشـــابه المستويات الجيدة من التمايز بشرط ان يكون القلق منخفضا، اما عندما يكون القلق غالبا

فان الوظائف يمكن ان تشابه تلك المستويات المنخفضة من التمايز، ويكون تقدير الــذات معتمدا على الاخرين.

المستوى الثالث : تمايز الذات المتوسط الى الجيد فيقع بين (50 – اقــل مــن 75) ويكون الافراد في هذه المجموعة قد طوروا تمايزا كافيا من الانفعالات والأفكار إذ يعملان مع بعضهما البعض كونهما فريقا متعاونا ويكون النظام الانفعالي قد تطور، لذلك فهو يمكن ان يؤدي وظيفته بشكل مستقل دون ان يعتمد على المشاعر كي توجهه عنــدما يــزداد القلق، ويكون الافراد في هذه المجموعة قليلي التوجه نحو العلاقات، اذ تتوجه الكثير مــن طاقاتهم لأهداف حياتية مستقبلية، ولا يعني هذا أنهم لا يرغبون بتكــوين علاقــات مــع الآخرين، إلا أنهم يمتازون بالقدرة على توجيه حياتهم من الداخل بدلا من ان تكون حياتهم موجهة من الخارج عبر التأثيرات المتنوعة التي تمنحها هذه العلاقات، ويكون الافراد في هذه المجموعة قادرين على العمل كونهم يتمتعون باستقلالية الذات، فالأطفال الذين ينشأوون مــع والدين متمايزين بشكل جيد يكونون قادرين على النمو بدون وجود الضغوط الــتي تحــتم عليهم عيش حياتهم وفقا لرغبات والديهم، فالإباء والأطفال متشابهون في قدرتهم على العمل بمسؤولية اكبر في هذه المجموعة، خالية من المشكلات البشرية بمقدار كبير.

المستوى الرابع : فان المجموعة بين (75 – اقل من 100) هي مجموعــة افتراضــية (نظرية) أكثر مما تكون واقعية، ووفقا لنظرية باون (Bowen) فهناك درجات من الاندماج في العلاقات الحميمة في كل تلك المستويات هي أدنى من (100) وعنــدما طــور بــاون (Bowen) نظريته عد الدرجة (100) هي درجة مثالية، واعتقد ان بعض الرموز التاريخيــة او بعض ممن يعيشون في المستقبل سوف يحصلون على موقع في منتصف مدى (90) لكــن بعد عمل مطول وخبرة كبيرة مع المقياس، استنتج باون (Bowen) بان كل الناس لــديهم مجالات للتوظيف بشكل جيد، ومجالات عملهم الأساسي يكون ضــعيفا (Bowen,1978 ,p.370- 374).

2- نظرية وتكن (Witkin , 1979) في تمايز الذات :

تعد نظرية وتكن (Witkin) إحدى نظريات الشخصية التي درس فيها الإدراك الحسي أي الطريقة التي تمكن الفرد من ادراك العالم إدراكا حسيا (شلتز، 1983، 249) وكــرس عالم وتكن حياته العلمية التي بدأها في الأربعينيات من القرن العشــرين لإجــراء بحــوث

متعددة في مجالات التمايز، والأسلوب المعرفي (الاستقلال عن المجال والاعتماد عليه)، وافترض وتكن ان الناس مختلفون في استجابتهم الى التنبيهات الخارجية ضمن أبعاد معينة تتركز في بعد معرفي واحد يشمل اغلب جوانب شخصية الإنسان، وقد أطلق على هذا البعد بصورة أولية تسمية " الاستقلال عن المجال والاعتماد عليه" ، ومن ثم أطلق عليه القدرة التحليلية، ومن ثم التمايز النفسي.

ويشير التمايز النفسي الى الدرجة التي تكون فيها مجالات الأداء النفسي عند الفرد مثل (الشعور، والإدراك الحسي ، والتفكير) مستقلة بعضها عن البعض الأخر وقادرة على أداء وظائفها ضمن طابع خاص (شلتز، 1983، 415).

فالأساليب المعرفية تؤدي دوراً كبيراً في تحديد وتمييز الفروق الفردية بين الأفراد وأثناء تعاملهم مع المعلومات والحقائق، وان لهذه الأساليب أثرا كبيراً في تحديد الفروق الفردية في الأداء بينهم في المواقف التعليمية المختلفة لأنها تعكس فروقاً فردية ثابتة في طريقة أو شكل الإدراك أو المعرفة (سعيد، 1989، 51) .

ويطلق نمط المعتمد على المجال (Field - Dependent) أو التمايز النفسي الواطئ كما سماه وتكن (Witkin) على الذين يعتمدون بشكل كبير في إدراكهم للمجال على ما فيه من مكونات، ويطلق نمط المستقل عن المجال (Field - Independent) أو ذوي التمايز النفسي العالي على الذين يعتمدون بشكل كبير في إدراكهم للمجال على ما فيه من مكونات بل انهم يستفيدون من المعلومات الصادرة عن الإحساسات الداخلية التي تكون بمثابة مراجع أساسية في إدراكهم، وبشكل عام فان هذا الأسلوب يرتبط بمدى الفروق الموجودة بين الأفراد، ومدى الثبات النسبي الذي نلاحظه في سلوك كل منهم في تفاعله مع عناصر الموقف المحيط به (الفريجي، 2001، 46) .

أما الاعتماد على المجال فيعرف بصورة عامة بأنه ضعف التمايز في الاستجابة إزاء مجال المنبهات او هو الاختلاف عن الأسلوب التحليلي في الاستجابة الى مجال المنبهات، فالأفراد المعتمدون على المجال الإدراكي يتصفون بالشمولية في الإدراك وبتمايز نفسي اقل، ويجدون صعوبة في التغلب على تأثيرات البيئة، ضد الأفراد المستقلين في المجال الإدراكي (Blass,1977 ,p.156) .

ويرى وتكن (Witkin) بأن الممارسات في تنشئة الطفل التي تشجع على فصل الأداء المستقل ذاتياً، انما تعزز تطور التمايز عموماً والنمط المعرفي المستقل عن المجال خصوصاً، وعلى النقيض من ذلك فأن ممارسات تربية الطفل التي تشجع على الاعتماد المستمر على سلطة الأبوين يحتمل أن تسهم بشكل أقل في مجال التمايز وتدفع إلى نمط الاعتماد على المجال (Witkin, & Goodenough ,1981 ,p.82)

ويرى وتكن (Witkin) ان الشخصية تتألف من جوانب ومجالات مختلفة والتخصص هو مدى القدرة على الفصل والعزل بين تلك الجوانب والمجالات، كالفصل بين المشاعر والإدراك والفصل بين التفكير والسلوك، فيصبح لدى الفرد القدرة على تمييز، وإدراك التنبيهات المعينة الموجودة في الموقف واختيار الأسلوب المناسب للاستجابة (Witkin ,et ,1974 ,p.197) وكما يرى وتكن (Witkin) ان نمو القدرة على أدراك الموقف بأجزائه المنفصلة ثم التعامل معه بطريقة متكاملة هو دليل على نمو عملية تمايز الذات، او التمايز بين الذات وكل ما يحيط بها من أمور خارجية.

ويشير وتكن (Witkin) ان الأشخاص ذوي التمايز العالي لهم القدرة على تقدير الذات واحترامها، ولديهم مستوى منخفض من القلق، فهم أكثر قدرة من الأشخاص الذين لديهم مستوى ضعيف من التمايز اذ إنهم يشعرون بالنقص، وارتفاع مستوى القلق الذي لا يستطيعون السيطرة عليه وتنظيمه ، ويرافق ذلك نظرتهم المتدنية لاحترام الذات وتقديرها (شلتز، 1983، 436-438).

ويبين وتكن (Witkin) ان الفروق الفردية التي كشفت عنها الدراسات الخاصة بفرضية التمايز، لا تقتصر على الجانب المعرفي فحسب، بل تمتد الى جوانب أخرى من الشخصية، وهي الانفعالية والاجتماعية والظاهراتية والعصبية الجسمية (مصطفى،2009 ،24)، ومن خلال الاطلاع على نظريات التي تناولت تمايز الذات ، ترى الباحثة نظرية موراي باون(Bowen) من أهم النظريات التي تناولت مفهوم تمايز الذات، واعتمدت نظرية باون (Bowen) على نظريتي التحليل النفسي ونظرية النشوء والارتقاء أساساً انطلقت منه، إذ عدها باون بأنها نظرية مكملة للنظريتين المذكورتين.

وحاول باون (Bowen) في نظريته دراسة شخصية الإنسان من جانبين الجانب الأول قدرة الفرد ان يستقل بذاته وان تكون لديه القدرة على الفصل بين المشاعر والأفكار،

والجانب الأخر قدرة الفرد ان يدخل في علاقات حميمة مع الآخرين وفي الوقت نفسه يتمتع باستقلالية عنهم.

لذلك فقد تبنت الباحثة نظرية باون (Bowen) في البحث الحالي من خلال دراستها لموضوع تمايز الذات بصورة أكثر دقة وشمولية، وان ابعاد مقياس البحث الحالي لتمايز الذات قد بني أساسا عليها من قبل (سكورون وشمت، 2003) وتبنته الكعبي ثم تبنته الباحثة مقياس الكعبي (2007).

خامسا : خلاصة واستنتاج:

تتضمن هذه الخلاصة عرضا للمفاهيم النظرية للمتغيرات الثلاثة الأساسية للدراسة الحالية وهي (أنماط الشخصية والعبء المعرفي وتمايز الذات) وقد تم التطرق إليها كما اشير سابقا، وعلى وفق الأطر النظرية والافتراضات الخاصة بهذه المفاهيم ، وقد تم التوصل إلى الاستنتاجات الاتية:-

1- إن كلا من أنماط الشخصية والعب المعرفي وتمايز الذات تعد عملية نمائية تأخذ أشكالا أولية بسيطة في الطفولة وتتطور وتتعقد من حيث الوظائف والفعاليات شيئا فشيئا.

2- تتفق الأطر النظرية الثلاثة، نظرية الانيكرام (Enneagram) في أنماط الشخصية ونظرية سويلر(Sweller) في العبء المعرفي ونظرية موراي باون(Bowen) في تمايز الذات، في إن كل متغير من هذه المتغيرات ينمو ويتطور لدى الفرد، نتيجة لتفاعل العوامل الداخلية للفرد والعوامل البيئية، وان خصائص الشخصية بما فيها تلك المتغيرات نتاج لتلك العملية.

3- تتفق المفاهيم النظرية الثلاثة للعوامل الاجتماعية، ولاسيما التنشئة الاجتماعية ومعاملة الوالدين دورا مهما وحيويا في تنمية أنماط الشخصية والعبء المعرفي وتمايز الذات، كما" وكيفيا" لدى الفرد.

4- تشكل المتغيرات الثلاثة جوانب مهمة من شخصية الإنسان وان مستوياتها تفرز فروقا فردية ضمن أبعاد واسعة من الشخصية (المعرفية والسلوكية والوجدانية).

5- ينضوي تفسير كل متغير من هذه المتغيرات ضمن توجهات المنظور المعرفي، فالتقدم في المراحل النمو المعرفي لدى الفرد يرتبط بزيادة مستويات أنماط الشخصية والعبء المعرفي وتمايز الذات.

6- هناك نقطة مشتركة بين نظريتي الانيكرام (Enneagram) في أنماط الشخصية وموراي باون (Bowen) في تمايز الذات، من حيث التفردية والاستقلالية، فيرى الانيكرام (Enneagram) انه كلما تقدم الفرد في العمر اتجه نحو المزيد من الاستقلالية في صنع القرار والاختيار وتكوين الآراء، وازدياد القدرة على فصل نفسه بوصفه كيانا مستقلا عن والديه، وان هذه القدرات في الاستقلالية على الصعيدين الإدراكي والاجتماعي تبرز بصورة واضحة في مرحلة المراهقة، أما موراي باون (Bowen) فيرى انه كلما تقدمت الفرد في العمر كلما اتجه نحو المزيد من الاستقلالية في عمليات الإدراك وازدادت القدرة على فصل الذات عن المحيط الخارجي.

7- وهناك نقطة مشتركة بين العبء المعرفي وتمايز الذات، فالانخفاض في مستوى تمايز الذات لدى الإفراد، يقلل من القدرة التحليلية والتوظيف الذهني الفعال، ومن ثم من المستوى العلمي في مجالات العلوم مثل الرياضيات والفيزياء والهندسة.....الخ، مما يسبب العبء المعرفي لدى الفرد، فتنمية تمايز الذات ينبغي ان تتم منذ الطفولة عن طريق تحفيز تفكير الطفل وتشجيعه على توظيف قدراته المعرفية وتنمية روح المبادرة والاستقلال والإبداع لديه.

8- ويتفق علماء النفس المعرفيين على إن النشاط الإدراكي للإنسان، إنما هو نتاج للخبرات الشخصية الماضية، وله دور كبير في صياغة فكرته عن الحاضر والمستقبل0 وقد حاول بعض المنظرين الربط بين الفعالية الإدراكية ونمط الشخصية ضمن أطار معرفي متكامل، وإمكانية الاستفادة من الاستجابات الإدراكية في الاستدلال على العوامل الشخصية.

9- وعموما فان هناك ارتباط بين مفهوم الإدراك ومفهوم الشخصية، وكذلك هناك مفاهيم تصيغ الإدراك والشخصية على إنهما يمثلان مفهوم واحد، وعند التلاقي سوف تتحد كل من نظرية الشخصية والنظرية الإدراكية في نظرية واحدة للسلوك، ويمكن ان يتخذ الإدراك وسيلة جيدة لدراسة سمات الشخصية، ودراسة حاجات الفرد وميوله وما لديه من قيم واتجاهات، وكما يحقق الإدراك التوافق مع العالم الداخلي والخارجي وذلك من خلال اليقظة والتنبه لكل ما يدور من حوله.

10- ان عملية الإدراك لدى الأطفال في المراحل الأولى تتميز بالكلية والعمومية، وكلما تقدم في العمر يزداد التمايز وتزداد القدرة على إدراك التفاصيل وعلى عزل الذات، عما يحيط بها من تنبيهات، ومع ازدياد النمو يتجه الافراد نحو مزيد من الاستقلالية في عمليات الإدراك، بعد ان كانت تتميز بالاتكالية والكلية في المراحل المبكرة من الطفولة.

11- ان النظرية الإدراكية (الجشتالت) ترى ان الفرد نظاما متكاملا، لا يمكن فهم كل جزء منه إلا بفهم الكل، ولا يمكن فهم الكل إلا إذا توافرت لدينا معرفة لكل جزء0 لذا فالباحثة تتبنى الاتجاه الإدراكي لكونه اتجاه مشترك بين المتغيرات الثلاثة يشمل الجانب الشخصية والمعرفية والوجدانية.

سادسا: دراسات سابقة:

كان الهدف من استعراض الدراسات والبحوث السابقة في هذا البحث، هو الإفادة منها في مجال تحديد الأهداف، وانتقاء الأسلوب الأفضل لتحقيقها، وحسن اختيار العينة، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، ومناقشة أهم النتائج التي توصلت إليها، لذا فقد حرصت الباحثة على إبراز هذه الجوانب قدر المستطاع في استعراضها لهذه الدراسات التي توزعت على ثلاثة محاور رئيسة، تم تصنيف كل محور من هذه الدراسات إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية حسب تاريخ صدورها وكالاتي:

أولا" :- دراسات تناولت أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام.

ثانيا :- دراسات تناولت العبء المعرفي.

ثالثا :- دراسات تناولت تمايز الذات.

(1) دراسات تناولت انماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام:

أ- الدراسات العربية:

1- دراسة الياسري (2004) :

(أنماط الشخصية على وفق النماذج التسعة لنظام الانيكرام)

هدفت الدراسة إلى معرفة نمط الشخصية السائد لدى طلبة المراحل المنتهية في كليات (الطب، والفنون الجميلة، والقانون) على وفق نظرية الانيكرام، ولتحقيق هذا الهدف تم

تطبيق مقياس (ريسو– هيودسن Riso & Hudson) على عينة تألفت من (600) طالب وطالبة بواقع (200) طالب في كل كلية، بعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون، معادلة الفاكرونباخ، اختبار التائي لعينة واحدة) وتوصلت الدراسة إلى ان نمط الشخصية المنجز هو النمط السائد لدى طلبة كليتي الطب والقانون، ونمط الشخصية المتفرد هو السائد لدى طلبة كلية الفنون الجميلة (الياسري،2004)

2- **دراسة ريوان (2008) :**

(التفضيل الجمالي وعلاقته بأنماط الشخصية لمركز المشاعر وفق نظرية الانيكرام لدى طلبة معهد الفنون الجميلة)

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة التفضيل الجمالي بأنماط الشخصية لمركز المشاعر وفقا" لمتغير الجنس، ولتحقيق هذه الأهداف تم بناء مقياس للتفضيلات الجمالية بمكونين (البصري والسمعي) وتبني مقياس الياسري (2004) لأنماط الشخصية على وفق نظام الانيكرام، وتم تطبيق على عينة تألفت من (500) طالباً وطالبة من معهد الفنون الجميلة في العراق، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام(معادلة الفاكرونباخ، ومعامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين)، توصلت الدراسة إلى ان نمط الشخصية المتفرد هو النمط السائد لدى طلبة معهد الفنون الجميلة، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفضيل الجمالي والأنماط الشخصية(المساعد، والمنجز، والمتفرد) لدى الطلبة الذكور والاناث (ريوان ، 2008).

3- **دراسة عبد الصاحب :**

(أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالقيم والذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة)

هدفت الدراسة التعرف على نمط الشخصية السائد لدى طلبة الجامعة، ولتحقيق هذه الأهداف تم بناء مقياس في ضوء منظور (دون ريتشارد ريزو) لأنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام ، وتم تطبيق على عينة تألفت من (417) طالباً وطالبة في جامعة بغداد، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون، معادلة الفاكرونباخ، والاختبار التائي)، توصلت النتائج ان النمط السائد لدى طلبة الجامعة هو النمط المصلح، وكذلك تبين وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي وأنماط الشخصية المساعد

والباحث والمخلص والمتحدي وصانع السلام والمصلح، وكانت العلاقة سلبية وغير دالة بين الذكاء الاجتماعي ونمطي الشخصية المتفرد والمتحمس (عبد الصاحب،2008)

4- دراسة حسن (2009) :

(أنماط الشخصية السائدة لدى فئات من المجتمع الكوردي وفقا للأنماط التسعة للشخصية (نظام الانيكرام))

هدفت الدراسة إلى معرفة نمط الشخصية السائد لدى المجتمع الكوردي ولثلاث محافظات هي اربيل والسليمانية ودهوك، ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الباحثة مقياس (ريسو- هيودسن Riso & Hudson) بعد ترجمته إلى اللغة الكوردية، وتم تطبيقه على عينة تألفت من (800) فردا من ثلاث فئات هي الطلبة وكوادر الجامعات والسياسيون والإعلاميون، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعادلة الفاكرونباخ والاختبار التائي لعينة واحدة)، توصلت الدراسة إلى ان سيادة النمط المتحدي في محافظة اربيل ودهوك، وسيادة النمط المنجز في محافظة السليمانية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في نمط المساعد ولصالح الذكور والأنماط (المتفرد والباحث والمتحدي) لصالح الإناث (حسن، 2009)

5- دراسة الركابي (2010) :

(الفشل المعرفي وعلاقته بمركز التفكير في نظام الانيكرام لدى طلبة الجامعة)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الفشل المعرفي وأنماط مركز التفكير في نظام الانيكرام لدى طلبة الجامعة وفق متغيري (الجنس والتخصص)، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء مقياس الفشل المعرفي وتبني مقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام، طبق على عينة تألفت من (429) طالبا وطالبة في جامعة بغداد، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والاختبار التائي لعينة واحدة، ومربع كأي) وتوصلت الدراسة ان النمط السائد لدى طلبة الجامعة هو النمط المتحمس، وتوجد علاقة إرتباطية دالة بين الفشل المعرفي ونمط الشخصية الباحث، وكذلك أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة في أنماط الشخصية وفق متغير الجنس والتخصص (الركابي،2010).

6- **دراسة الجميلي (2011) :**

(انماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة)

هدفت الدراسة الى معرفة نمط الشخصية السائد لدى طلبة الجامعة، ولتحقيق هذه الأهداف تم تبني مقياس أنماط الشخصية الذي أعدته عبد الصاحب (2008) ، طبق على عينة تألفت من (600) طالبا وطالبة في جامعة الموصل، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والاختبار التائي لعينة واحدة، معادلة ألفاكرونباخ)، وتوصلت الدراسة إلى ان النمط السائد لدى طلبة الجامعة هو النمط المصلح، وتبين أيضا ان نظام القبول في الجامعات العراقية مقبول إلى حد ما في البيئات المهنية (الاجتماعية، الواقعية، التقليدية، المغامرة) (الجميلي،2011).

ب- الدراسات الاجنبية :

1- **دراسة هامرلي وربنسون (Hammerlie, & Robinson ,1991) :**

(نمط السمات الشخصية)

هدفت الدراسة إلى معرفة نمط الشخصية السائد لدى طلبة الجامعة في كليتي المحاسبة، والتمثيل المسرحي، ولتحقيق هذا الهدف، طبق مقياس (ريسو- هيودسن Riso & Hudson) على عينة تألفت من (200) طالباً وطالبةً في بريطانيا، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، توصلت الدراسة إلى ان سيادة نمط الشخصية المنجز لدى كلية المحاسبة ونمط المتفرد لدى طلبة التمثيل المسرحي (Hammerlie & Robinson ,1991, p.81-82)

2- **دراسة اومندسون وسكرودر (Omundson & Schroeder ,1996) :**

(نمط الشخصية والرضا المهني)

هدفت الدراسة إلى معرفة نمط الشخصية السائد لدى طلبة كلية الإدارة، طبق مقياس (ريسو-هيودسن Riso & Hudson) على عينة تألفت من (203) طالباً وطالبةً في بريطانيا، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين)، توصلت الدراسة إلى ان نمط الشخصية السائد لدى طلبة الجامعة هو نمط المنجز(Omundson & Schroeder,1996, p.39 -51)

3- دراسة تيرنس وترابي (Terrence & Torabi,2001) :

(مقارنة أنماط الشخصية على أساس التدخين)

هدفت الدراسة الى معرفة علاقة نمط الشخصية واتجاه الأفراد نحـــو التـــدخين، طبـــق مقياس(ريسو–هيودسن Riso & Hudson) على عينة تألفت من (200) طالباً وطالبة في جامعة شمال كارولينا في الولايات المتحدة الأمريكية، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعادلة سبيرمان براون)، توصلت الدراسة إلى ان أكثر الأفراد ميلا للتدخين كانوا من نمط الشخصية المتحمـــس، يليهم نمـــط الشخصية المتحدي، ثم نمط المنجز (Terrence & Torabi, 2001,P.1-2)

4- دراسة هارلي (Hurly ,2003) :

(نمط الشخصية اليوم)

هدفت الدراسة إلى معرفة نمط الشخصية السائد لدى طلبة كليتي الطـــب والقـــانون، طبق مقياس(ريسو–هيودسن Riso & Hudson) على عينة تألفت مـــن (189) طالبـــاً وطالبةً في بريطانيا، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (معامـــل ارتبـــاط بيرســـون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، معادلة سبيرمان براون)، توصلت الدراسة إلى ان سيادة نمط الشخصية المنجز لدى طلبة كليتي الطب والقانون (Hurly ,2003, P.5).

5- دراسة هارلي وماثيو (Hurly & Mathew ,2003) :

(هل هناك ارتباط بين نمط الشخصية واختيار التخصص في الجامعة)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين نمط الشخصية واختيار التخصص الدراســـي في الجامعة، ولتحقيق هذا الهدف طبق مقياس (ريسو– هيودسن Riso & Hudson) علـــى عينة تألفت من (200) طالباً وطالبةً في جامعة شمال كارولينا، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومربع كاي)، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائياً بين نمط الشخصية وميل الطالـــب نحو اختيار تخصص دراسي معين في الجامعة (Hurly & Mathew, 2003, P. 3).

(2) دراسات تناولت العبء المعرفي :

أ- الدراسات العربية:

1- دراسة أبو جودة (2004) :

(اثر برنامج تعليمي تعلمي مستند الى نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الاعدادية)

هدفت الدراسة الى معرفة اثر برنامج تعليمي تعلمي مستند الى نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد، ولتحقيق هذا الهدف طبق اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد على عينة تألفت من(88) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة العاشرة في مصر، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد ككل، وكل مهارة من مهارات لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج التعليمي– التعلمي المستند إلى نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة البحث (أبو جودة،2004)

2- دراسة البنا (2008) :

(اثر مستوى صعوبة المهمة، وخبرة المتعلم في العبء المعرفي المصاحب لحل المشكلات)

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر مستوى صعوبة المهمة، وخبرة المتعلم في العبء المعرفي المصاحب لحل المشكلات، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس ناسا تلكس بعد تعريبه، وطبق على عينة تألفت من(540) طالبا" وطالبة في كلية التربية بدمنهور التابعة لجامعة الإسكندرية، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة)، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في انخفاض مستوى العبء المعرفي المصاحب لحل المشكلات لدى عينة البحث لكلا الإستراتجيتين (الهدف الحر، وتحليل المعاني النهائية) بمتوسط اقل لصالح إستراتجية الهدف الحر(البنا ، 2008، 101–170)

3- دراسة سلمان (2009) :

(اثر برنامج تعليمي مستند الى نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد)

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر برنامج تعليمي تعلمي مستند إلى نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات معهد إعداد المعلمات، ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق اختبار كاليفورنيا لقياس التفكير الناقد لتصميم برنامج التعليمي استراتيجيات نظرية العبء المعرفي على عينة تألفت من (60) طالبة في الصف الثالث في معهد إعداد المعلمات في بغداد، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام(ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة)، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد ككل وعلى كل مهارة من مهاراته لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج التعليمي – التعلمي المستند إلى نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة البحث (سلمان،2009).

4- **دراسة حسن (2010) :**

(العبء المعرفي وعلاقته بالانتباه الاختياري المبكر والمتأخر لدى طلبة المرحلة الإعدادية)

هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين العبء المعرفي والانتباه الاختياري المبكر والمتأخر لدى طلبة المرحلة الاعدادية في بغداد، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء مقياس العبء المعرفي، طبق على عينة تألفت من (120) طالبا وطالبة من طلبة الإعدادية، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة ومعادلة سبيرمان براون)، توصلت الدراسة إلى ان الطلبة لديهم عبء معرفي واطئ ، وتوجد علاقة إرتباطية سالبة بين العبء المعرفي والانتباه الاختياري المتأخر، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بحسب متغيري الجنس والتخصص في مستوى العبء المعرفي (حسن،2010).

5- **دراسة مطر (2010) :**

(العبء المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي على وفق الأسلوب الإدراكي – تفضيل النمذجة الحسية : دراسة مقارنة)

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في مستوى العبء المعرفي بين التفضيلات الحسية على وفق متغير الجنس، ولتحقيق هذه الأهداف اعد أداة لقياس العبء المعرفي وترجمة مقياس (فارك لفرهلر 2005) لقياس الأنموذج الإدراكي، وطبق على عينة تألفت من (212) طالبا وطالبة من طلبة الإعدادية في محافظة بابل، وبعد معالجة البيانات إحصائيا

باستخدام(ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة، تحليل التباين الأحادي والثنائي)، توصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى العبء المعرفي لدى عينة البحث، والى عدم وجـــود فروق دالة في مستوى العبء المعرفي على وفق متغير الجنس وكذلك وجود فروق دالة في مستوى العبء المعرفي بين التفضيلات الحسية ولصالح التفضيل الحركي (مطر،2010)

ب- الدراسات الاجنبية:

1- دراسة سويلر (Sweller ,1989) :

(اختبار إستراتيجية تركيز الانتباه على قدرة المعالجة للذاكرة العاملة)

هدفت الدراسة إلى معرفة اختبار إستراتيجية تركيز الانتباه على قدرة المعالجة للذاكرة العاملة، ولتحقيق هذا الهدف طبق على عينة تألفت من (154) طالبا، وبعد معالجة البيانات إحصائيا، توصلت الدراسة إلى ان هناك تشتتا للانتباه عند الطلبـــة الـــذين تم تعريضـــهم للمحتوى التعليمي مع الرسومات، وأوصت الدراسة بضرورة مراعاة محدودية الـــذاكرة العاملة وتخفيف العبء المعرفي عليها، وذلك بتقـــديم الـــنص الواضـــح دون الحاجـــة إلى رسومات، وإذا لزم الأمر لتقديم رسومات توضيح، يجب تقديمها بصـــورة منفصـــلة عـــن النص، بحيث لا تودي إلى تشتيت الانتباه (Sweller, 1989) .

2- دراسة ماوساف وليو وسويلر (Mousavi, Low & Sweller ,1995) :

(اثر الانتباه المنقسم في ارتفاع مستوى العبء المعرفي الدخيل)

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر الانتباه المنقسم (ويعني توزيع انتباه المتعلم بـــين العـــبء المعرفي مصدرين من المعلومات مثل نص مكتوب وصورة له في مكان بعيد نسبياً) في ارتفاع مستوى الدخيل طلبة المرحلة العليا في قسم الرياضيات التابع للمدرسة العليا الاســـترالية، ولتحقيق هذه الأهداف صمم برنامج لنظرية العبء المعرفي، وبعد معالجة البيانات إحصائيا، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ارتفاع مستوى العبء المعـــرفي الدخيل الناتج عن انقسام الانتباه بين النص المكتوب والرسم البياني لدى طلبة المجموعـــة الأولى والثانية بمتوسط أعلى لصالح المجموعة الأولى، وكذلك وجود فـــروق ذات دلالـــة إحصائية في انخفاض مستوى العبء المعرفي الدخيل لدى طلبة المجموعة الثالثة بسبب تجزئة المعلومات على شكلين سمعي وبصري (Mousavi, Low & Sweller ,1995).

3- **دراسة ماركوس** (Marccus, 1996) :

(اثر تفاعل المواد التعليمية واستراتيجيات الشكلية على فهم الطلبة المرحلة الابتدائية)

هدفت الدراسة الى معرفة اثر تفاعل المواد التعليمية واستراتيجيات الشكلية على فهم الطلبة، ولتحقيق هذا الهدف طبق على عينة تألفت من (102) طالبا، وتوصلت الدراسة الى ان الفهم يعتمد على التفاعل بين عناصر المعلومات في المادة التعليمية مما يؤدي إلى تعلم أفضل، وان الرسومات تستطيع ان تقلل من العبء المعرفي وتعزز الفهم (Marccus,1996).

4- **دراسة ستيفون وآخرون** (Stiphout & others ,2009) :

(قياس العبء المعرفي المصاحب لتطور اكتساب مهارات حل المسائل في مادة الجبر لدى طلبة الجامعة)

هدفت الدراسة إلى معرفة العبء المعرفي المصاحب لتطور اكتساب مهارات حل المسائل في مادة الجبر لدى طلبة الجامعة، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثون مقياس تقدير ذاتي (للجهود العقلية) الذي طوره باس (Paas, 1992) لقياس العبء المعرفي، واستخدم الباحثون لقياس تطور مهارات الطلبة في حل مسائل الجبر مقياس يتكون من (16) فقرة، وبعد معالجة البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى أن مستوى العبء المعرفي المصاحب لاستيعاب مفاهيم مادة الجبر أعلى من مستوى العبء المعرفي المصاحب لاكتساب مهارات حل مسائل الجبر (Stiphout & others ,2009).

5- **دراسة وكاند وهانز** (Weigand & Hanze ,2009) :

(أثر استعمال إستراتيجية الأمثلة المحلولة في زيادة العبء المعرفي وثيق الصلة بالموضوع وانخفاض مستوى العبء المعرفي الدخيل)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استعمال إستراتيجية الأمثلة المحلولة في زيادة العبء المعرفي وثيق الصلة بالموضوع وانخفاض مستوى العبء المعرفي الدخيل0ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحثان مقاييس (التقدير الذاتي، والاستبقاء، واختبارات تحصيلية) لقياس العبء المعرفي، طبق على عينة من طلبة المدرسة العليا لدراسة الفيزياء في ألمانيا، وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى العبء المعرفي الدخيل نتيجة استعمال إستراتيجية الأمثلة المحلولة، كما توصلت الى زيادة العبء المعرفي وثيق الصلة بالموضوع (Weigand & Hanze,2009) .

6- **دراسة أماديو وآخرون (Amadieu & Others ,2009) :**

(أثر توجيه الانتباه إلى عناصر المادة التعليمية المتفاعلة بدرجة عالية والمتفاعلة بدرجة منخفضة في تخفيف العبء المعرفي أثناء التعلم بوساطة العروض الحياتية)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر توجيه الانتباه إلى عناصر المادة التعليمية المتفاعلة بدرجة عالية (مادة تعليمية صعبة) والمتفاعلة بدرجة منخفضة (مادة التعليمية اقل صعوبة) في تخفيف العبء المعرفي أثناء التعلم بوساطة العروض الحياتية (الواقعية)، ولتحقيق هذه الأهداف استخدم مقياس باس (Paas,1992) لقياس العبء المعرفي، تم تطبيق التجربة على مجموعتين تجريبيتين من طلبة قسم العلوم النفسية وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى العبء المعرفي عند توجيه انتباه الطلبة نحو العناصر المتفاعلة في المادة تعليمية الصعبة، وارتفاع مستوى التعلم عندما تكون عناصر المادة التعليمية متفاعلة بدرجة منخفضة (مادة التعليمية سهلة) (Amadieu & Others ,2009)

(3) دراسات تناولت تمايز الذات :

أ- الدراسات العربية:

1- **دراسة الكعبي (2007) :**

(اثر تمايز الذات والمجهولية في المجموعة في اللاتفرد لدى طلبة الجامعة)

هدفت الدراسة إلى معرفة المستوى الإجمالي لتمايز الذات لدى طلبة الجامعة، والتعرف على الفروق في أبعاد تمايز الذات وفق متغيري الجنس والتخصص، ولتحقيق هذه الأهداف طبق مقياس سكورون وشمت (Skowron & Schmit,2003) واعداد مقياس اللاتفرد على عينة تألفت من (300) طالبا وطالبة، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة وتحليل التباين الثلاثي)، توصلت الدراسة إلى إن المستوى الإجمالي في تمايز الذات لدى طلبة الجامعة هو اقل من المتوسط النظري، وان مستوى تمايز الذات لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث، ولدى التخصص العلمي أعلى منه لدى التخصص الإنساني (الكعبي،2007).

2- **دراسة العبودي (2008) :**

(تمايز الذات وعلاقته بالتماسك الأسري لدى موظفي الجامعة المستنصرية)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تمايز الذات والتماسك الأسري لـدى مـوظفي الجامعة المستنصرية، ولتحقيق هذا الهدف طبق مقياس الكعـبي(2007) واعـداد مقيـاس التماسك الأسري على عينة تألفت من (400) موظفا وموظفة، وبعـد معالجـة البيانـات إحصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة، واختبار التـائي لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الثلاثي)، توصلت الدراسة إلى أن هناك مستوى عال من تمايز الذات والتماسك الأسري لدى موظفي الجامعة المستنصرية، كما تبين ان مـتغيرات الجنس والتحصيل الدراسي والحالة الاجتماعية ليس لها اثر في تمايز الذات، في حين ظهرت إن هنالك علاقة عكسية بين تمايز الذات والتماسك الأسـري لـدى مـوظفي الجامعـة المستنصرية (العبودي ،2008).

ب- الدراسات الاجنبية:

1- دراسة سكورون ووفريدلاندر (Skowron & Friedlander,1998) :

(علاقة تمايز الذات بالإعراض النفسية)

هدفت الدراسة الى معرفة علاقة تمايز الذات بالأعراض النفسية، ولتحقيق هذا الهدف طبق مقياس تمايز الذات (DSI) ومقياس (هوبكنز 1974) على عينة تألفـت مـن (127) راشدا (53) رجالا و(74) نساء، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (معامل ارتبـاط بيرسون واختبار التائي لعينة واحدة واختبار التائي لعينتين مستقلتين)، توصلت الدراسة الى إثبات نظرية باون ان تمايز الذات يرتبط عكسيا مع الأعراض النفسـية (Skowron & Friedlander,1998, p. 940)

2- دراسة بات (Bhatt , 2001) :

(تمايز الذات وعلاقتـه بـالتوافق ألزواجـي لعينـة مـن الأمـريكيين ذوي الأصول الأسيوية الهندية)

هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين تمايز الذات والتوافـق الزواجـي لعينـة مـن الأمريكان ذوي الأصول الأسيوية الهندية، ولتحقيق هذا الهـدف تم اسـتخدام مقيـاس (FSPP) لقياس تمايز الذات ومقياس (DAS) لقياس التوافق الزواجي، حيث طبق علـى عينة تألفت من (14) فردا منهم (8) نساء و(6) رجال، وبعد معالجة البيانـات إحصـائيا باستخدام معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة والاختبار التـائي لعينـتين

مستقلتين، توصلت الدراسة إلى ان هنالك ارتباطا ايجابيا بين التوافق الزواجي ومستوى تمايز الذات (Bhatt, 2001 ,p.60).

3- **دراسة جوشو وقسطنطين** (Gushue & Constantine, 2003) :

(قياس تمايز الذات لدى طالبات الجامعيات الأمريكيات من أصول افريقية)

هدفت الدراسة الى معرفة مستوى تمايز الذات لدى طالبات الجامعيات الأمريكيات، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد مقياس تمايز الذات، وتم تطبيقه على عينة تألفت من (123) من طالبات الجامعة أمريكية، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (الاختبار التائي لعينة واحدة، ومربع كاي)، توصلت الدراسة إلى ان مستوى تمايز الذات كان جيدا لدى عينة الطالبات، كما أظهرت ان معتقداهن المرتبطة بالمساواة، والتشابه بين البشر قد ارتبطت ايجابيا مع جهودهن لتعريف الذات، وهذا ما يدعم النساء الأمريكيات باستقلالية اكثر، واقل اعتمادية على أراء الآخرين المهمين في حياهن (Gushue & Constantine , 2003, p. 10).

4- **دراسة سكورون وآخرون** (Skowron & et al , 2004) :

(تمايز الذات وعلاقته بالضغوط التي يواجهها الطلبة في الكلية والقدرة على التوافق النفسي)

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة تمايز الذات بالضغوط التي يواجهها الطلبة في الكلية والقدرة على التوافق النفسي، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدم مقياس تمايز الذات ومقياس سولبرج وآخرون (Solberg,et.al,1993) لقياس الضغوط المتعلقة بالكلية، وطبق على عينة تألفت من (126) طالبا وطالبة، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (الاختبار التائي لعينة واحدة ، ولاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعادلة الفاكرونباخ ، وارتباط بيرسون)، توصلت الدراسة إلى ان تمايز الذات ترتبط سلبيا بالضغوط، في حين ترتبط تمايز الذات ايجابيا بالتوافق النفسي لدى طلبة الكلية من الذكور والإناث على حد سواء (Skowron & et al, 2004, p. 69- 78).

(4) ملخص الدراسات السابقة :

استطاعت الباحثة الاطلاع على (11) دراسة تناولت أنماط الشخصية وفـق نظريـة الانيكرام و(11) دراسة تناولت العبء المعرفي و(6) دراسات تناولت تمايز الـذات، وفي ضوء ما تقدم من استعراض لهذه الدراسات وتحليلها يمكن استنتاج ما يأتي:

اولا: الاهداف : تعددت وتنوعت اهداف الدراسات السابقة ويمكن حصرها فيما يأتي:

1- علاقة انماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام بـ : (التفضيل الجمالي ، بـالقيم ، الذكاء الاجتماعي ، الجنس ، الموقع الجغرافي ، الفشل المعرفي ، الرضا المهني ، اتجاه الأفراد نحو التدخين ، اختيار التخصص الدراسي)

2- التعرف على نمط الشخصية السائدة لدى طلبة الجامعة

3- علاقة العب المعرفي بـ : (الانتباه الاختياري المبكر والمتأخر، الجنس ، التخصص)

4- التعرف على اثر برنامج تعليمي تعلمي مستند الى نظرية العبء المعرفي في تنميـة مهارات التفكير الناقد.

5- التعرف على العبء المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الإعـدادي علـى وفـق الأسلوب الإدراكي – تفضيل النمذجة الحسية.

6- التعرف على اثر مستوى صعوبة المهمة، وخبرة المـتعلم في العـبء المعـرفي المصاحب لحل المشكلات.

7- علاقة تمايز الذات بـ : (التماسك الأسري ، التوافق ألزواجـي ، الضـغوط الـتي يواجهها الطلبة ، القدرة على التوافق النفسي، الجنس ، التخصص)

اما البحث الحالي فقد تحددت أهدافه في ضوء الإطار النظري المعتمـد والدراسـات السابقة، حيث شمل عددا منها وكالاتي :

1- بناء مقياس لأنماط الشخصية التسعة وفق نظرية الانيكرام لدى طلبة المعهد التقني.

2- التعرف على نمط الشخصية السائد وفق نظرية الانيكرام لدى طلبة المعهد التقني.

3- التعرف على الفروق في نمط الشخصية السائد لدى طلبة المعهد التقني على وفـق متغيري الجنس (ذكور- إناث) والصف (أول – ثاني).

4- بناء مقياس للعبء المعرفي لدى طلبة المعهد التقني.

5- التعرف على مستوى العبء المعرفي لدى طلبة المعهد التقني.

6- التعرف على الفروق في مستوى العبء المعرفي لدى طلبة المعهد التقني على وفق متغيري الجنس (ذكور- إناث) والصف (أول – ثاني).

7- التعرف على مستوى تمايز الذات لدى طلبة المعهد التقني.

8- التعرف على الفروق في مستوى تمايز الذات لدى طلبة المعهد التقني على وفق متغيري الجنس (ذكور- إناث) والصف (أول – ثاني).

9- التعرف على العلاقة الارتباطية بين أنماط الشخصية التسعة والعبء المعرفي وتمايز الذات.

ثانيا:- العينة:

اعتمدت الدراسات السابقة على عينات من شرائح المجتمع المختلفة منها المرحلة الإعدادية والمرحلة الجامعية والموظفين، اما البحث الحالي فقد اعتمد على طلبة المعهد التقني في مدينة كركوك.

كما اختلفت عدد أفراد عينات الدراسات في أنماط الشخصية اختلافا واضحا فقد تراوح حجم العينات من (189) فردا كما في دراسة (هارلي، 2003) وبين (800) فردا كما في دراسة (حسن، 2009).

بينما تراوحت عينة الدراسات في العبء المعرفي بين (60) فردا كما في دراسة (سليمان، 2009) وبين (540) فردا في دراسة (بنا، 2008).

بينما تراوحت عينة الدراسات في تمايز الذات بين (14) فردا كما في دراسة (بات، 2004) وبين (400) فردا كما في دراسة (العبودي ، 2008)، اما البحث الحالي فقد تحددت عينته بـ (200) طالبا وطالبة في المعهد التقني.

ثالثا: الأداة:

تعددت الأدوات المستخدمة في قياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام والعبء المعرفي وتمايز الذات، فقد استخدمت بعض الدراسات في قياسهم أدوات جاهزة في حين قامت دراسات أخرى ببناء أدوات لقياسهم واعداهم، اما البحث الحالي فقد تحدد بـ :

1- بناء مقياس لأنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام

2- بناء مقياس للعبء المعرفي.

3- تبني مقياس تمايز الذات الذي أعده (الكعبي ، 2007) لدى طلبة الجامعة.

رابعا: الوسائل الإحصائية:

أشارت العديد من الدراسات السابقة الى الوسائل الإحصائية المستخدمة، في حين لم تشير بعض الدراسات الى تلك الوسائل، وكان من ابرز الوسائل التي أشارت إليها هذه الدراسات:- الاختبار التائي لعينة واحدة، والاختبار الزائي، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين.

اما البحث الحالي فقد استخدم الوسائل الإحصائية الآتية: مربع كأي ، ومعامل ارتباط بيرسون ، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، والاختبار التائي لعينة واحدة ، معادلة سبيرمان براون ، الاختبار التائي لاختبار دلالة معامل الارتباط ، تحليل التباين الثنائي.

خامسا: النتائج :

اختلفت نتائج الدراسات السابقة باختلاف أهدافها وأساليب بحثها وحجم عينتها ومجتمع دراستها، وسيتم التطرق لبعض تلك النتائج عند مناقشة البحث الحالي في الفصل الرابع.

وتوصلنا من خلال الدراسات إلى النقاط الآتية:

1- جميع الدراسات التي تناولت أنماط الشخصية وفقاً لنظرية الانيكرام تتميز بالحداثة.

2- ان اغلب الدراسات الأجنبية كانت في الولايات المتحدة الأمريكية وذلك بسبب تواجد مؤسسة الانيكرام ومعاهدها في امريكيا، وكذلك في بريطانيا على حد سواء.

3- لقد دخل العراق وبقوة إلى ركب الدول التي اهتمت بنظرية الانيكرام، بل أصبحت دراساته تضاهي الدول الراعية لتلك النظرية من خلال اتصاله بدول العالم.

4- عدم وجود أي دراسة في الدول العربية الأخرى على حد علم الباحثة.

5- ان اغلب الدراسات قد تناولت مقياس (ريسو- هيودسن **Riso & Hudson**)، مما أصبح روتيناً عائق للتجديد.

6- اغلب تلك الدراسات لم تحاول ربط أنماط الشخصية وفق الانيكرام مع متغيرات أخرى.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة

(أ) مقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام

(ب) مقياس العبء المعرفي

(ج) مقياس تمايز الذات

- التطبيق النهائي
- الوسائل الإحصائية

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

لغرض تحقيق أهداف هذا البحث كان لابد من تحديد مجتمع البحث واختيار عينة ممثلة له، وتوفير مقاييس تتسم بالصدق والثبات والموضوعية، ومن ثم استخدام الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات هذا البحث ومعالجتها وسوف يتم في هذا الفصل استعراض هذه الإجراءات وكما يأتي:

اولا : مجتمع الدراسة :

تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة المعهد التقني الدراسة الصباحية في مدينة كركوك للعام الدراسي (2011 - 2012) والبالغ عددهم (4124)* طالبا وطالبة وبواقع (2452) طالبا و(1672) طالبة موزعين على الأقسام البالغ عددها (15) قسم والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) أعداد الطلبة المعهد التقني في مدينة كركوك للعام الدراسي (2011-2012) موزعين على وفق متغير القسم والصف والجنس

الصف / القسم	الصف الأول		المجموع	الصف الثاني		المجموع	المجموع الكلي
	ذكور	إناث		ذكور	إناث		
1- الإدارة القانونية	108	151	259	173	170	343	602
2- المساحة	50	21	71	45	30	75	146
3- تقنيات إدارة المواد	110	91	201	109	97	206	407
4- الميكانيك	64	1	65	102	16	118	183
5- الإلكترونيك	121	24	145	141	32	173	318
6- إدارة التسويق	95	47	142	125	100	225	367
7- صناعات كيمياوية	95	47	142	55	47	102	244
8- كهرباء	237	28	265	212	21	233	498
9- صحة المجتمع	19	30	49	24	39	63	112

* تم الحصول على إعداد الطلبة من قسم التخطيط التربوي في الهيئة المعهد التقني في كركوك للعام الدراسي (2011-2012)

10- التمريض	19	26	45	29	60	89	134
11- المكائن والمعدات	44	22	66	45	15	60	126
12- المحاسبة	82	121	203	102	155	257	460
13- أنظمة الحاسبات	29	28	57	55	52	107	164
14- المدني	85	62	147	70	42	112	259
15- صناعة الملابس	3	61	64	4	36	40	104
المجموع الكلي	1161	760	1921	1291	912	2203	4124

ثانيا: عينة الدراسة :

لقد تألفت عينة البحث* من :

أ- عينة إعداد مقياس انماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام ومقياس العبء المعرفي :

تكونت هذه العينة من (660) طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية من أقسام المعهد موزعة وفق متغيرات (القسم والصف والجنس) ويمثل هذا الحجم (16 %) من مجتمع البحث والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول(4)عينة البحث لأعداد مقاييس البحث موزعة وفق متغيرات البحث

الصف / القسم	الصف الأول		الصف الثاني		المجموع		المجموع الكلي
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
1- المساحة	24	13	24	9	48	22	70
2- الميكانيك	25	4	20	21	45	25	70
3- الإدارة القانونية	45	20	30	30	75	50	125
4- كهرباء	20	10	20	10	40	20	60
5- تقنيات إدارة المواد	15	15	15	20	30	35	65
6- صحة المجتمع	5	10	5	10	10	20	30

* تتكون العينة الإجمالية للبحث من (860) طالبا وطالبة وبنسبة (20,85 %) والتي تمثل (660) طالبا وطالبة عينة إعداد المقاييس و(200) طالبا وطالبة عينة التطبيق النهائي.

7- الإلكترونيك	20	10	20	10	40	20	60
8- المكائن والمعدات	10	5	10	5	20	10	30
9- المحاسبة	15	20	15	20	30	40	70
10- صناعة الملابس	2	13	2	13	4	26	30
11- المدني	15	10	15	10	30	20	50
المجموع	196	130	176	158	372	288	660

ب- عينة التطبيق النهائي:

تألفت هذه العينة من (200) طالب وطالبة موزعين بواقع (100) طالبا و(100) طالبة تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية من أقسام المعهد أي بنسبة (4,84 %) مـن مجتمـع البحث، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5) عينة التطبيق النهائي موزعة وفق متغيرات البحث

الصف / القسم	الصف الأول		الصف الثاني		المجموع		المجموع الكلي
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
1- الإدارة القانونية	10	10	10	10	20	20	40
2- إدارة التسويق	10	10	10	10	20	20	40
3- صناعات كيمياوية	12	8	8	12	20	20	40
4- أنظمة الحاسبات	10	10	10	10	20	20	40
5- التمريض	8	12	12	8	20	20	40
المجموع	50	50	50	50	100	100	200

ثالثا : أدوات البحث :

الأداة الأولى: مقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام:

من اجل قياس متغير أنماط الشخصية الذي تضمنه البحث الحالي، وجدت الباحثة انـه من الأفضل إعداد أداة لقياسه، وذلك لعدم وجود مقياس لأنماط الشخصية لطلبة المعاهـد عامة والمعهد التقني خاصة، لان المقاييس المتوفرة لم تصمم لقياس أنماط الشخصية لدى طلبة

المعهد او أنها صممت الى فئات أخرى، فضلاً عن عدم احتوائها على منظور بارون وويجل (Baron and Wagele).

ولغرض إعداد مقياس لأنماط الشخصية تم الاطلاع على عدد من المقاييس التي أعدت لقياس أنماط الشخصية او أنها تناولت جوانب او مجالات ذات علاقة بها وهي :

1- مقياس ريسو- هيودسن (Riso & Hudson ,1995) للأنماط التسعة للشخصية، ويتكون من (288) فقرة (Riso & Hudson ,1995)

2- مقياس (الياسري ،2004) لأنماط الشخصية وفق نظرية الانيكـــرام لـــدى طلبـــة الجامعة ويتكون من (228) فقرة (الياسري ،2004)

3- مقياس (عبد الصاحب ، 2008) لأنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام لدى طلبة الجامعة ويتكون من (225) فقرة (عبد الصاحب، 2008)

وبعد دراسة تلك المقاييس، تبين للباحثة ان بعضها غير ملائم لطبيعة مجتمع البحـــث، فضلاً عن أنها لم تبنى وفق منظور بارون و ويجل (Baron and Wagele).

وإزاء ذلك وجدت الباحثة انه من الأفضل إعداد مقياس لأنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام وبمنظور بارون و ويجل (Baron and Wagele) ويكون ملائماً لخصائص مجتمع هذا البحث، وتتوافر فيه شروط المقاييس العلمية كالقدرة على التمييز والصدق والثبـــات وفيما يلي عرض تفصيلي لإعداد هذا المقياس:

1) إعداد مجالات انماط الشخصية :

بعد اطلاع الباحثة على الإطار النظري الذي طرحة (بارون و ويجل) (Baron and Wagele) لأنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام، الذي أعطاها تصورا واضحا للمفاهيم والخصائص التي يمكن ان يتضمنها المقياس، تمت مراجعة المقاييس السابقة والبحوث والدراسات العلمية ذات العلاقة بالموضوع، واتضح بعد ذلك ان هذه الأدبيات تغطي تسعة مجالات، ويمثل كل منها مقياسا فرعيا لقياس نمط من أنماط الشخصية التسعة، وقامت الباحثة بوضع تعريفا لأنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام، وتعريفا نظريا لكل نمط من أنماط الشخصية التسعة، وتم تحديد السمات التي تميز بها كل نمط من هذه الأنماط ، وعدد السمات موزعة في الأنماط كالاتي:

المنشد للكمال The Perfectionist (7)، والمساعد Helper (6)، والمنجز Achiever (8) ، والرومانسي Romantic(6) ، والمراقب Observer (7)، والمخلص Loyalist (7)، والمغامر Adventurer (8) ، والمتزعم Asserter(8) ، وصانع السلام Peacemaker (7)

2)إعداد فقرات المقياس :

بعد أن تم تحديد مجالات مقياس أنماط الشخصية، وتحديد السمات لكل نمط ، قامت الباحثة بصياغة الفقرات لكل نمط مستعينة بالمقاييس السابقة والأدبيات ذات العلاقة0 واستناداً إلى التعريفات النظرية الخاصة بكل مجال او نمط للشخصية، فضلا عن التوجه الى عينة الدراسة حيث عمدت الباحثة تطبيق استبيان استطلاعي على (50) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة الطبقية العشوائية من المعهد التقني والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6) عينة استبيان استطلاعي

الصف / القسم	الصف الأول		الصف الثاني		المجموع		المجموع الكلي
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
1- الإدارة القانونية	10	5	5	5	15	10	25
2- المساحة	5	5	5	10	10	15	25
المجموع	15	10	10	15	25	25	50

وبعد ذلك قامت الباحثة بصياغة (167) فقرة بشكل أولي، موزعة على (9) أنماط وعلى النحو الآتي:

(18) فقرة للنمط المنشد للكمال و(18) فقرة للنمط المساعد و(18) فقرة للنمط المنجز و(17) فقرة للنمط الرومانسي و(18) فقرة للنمط المراقب و(19) فقرة للنمط المخلص و(20) فقرة للنمط المغامر و(20) فقرة للنمط المتزعم و(19) فقرة للنمط صانع السلام. وقد راعت الباحثة في صياغتها للفقرات ان تكون ممثلة للسمات التي تعبر عنها، وصيغت جميعها بشكل يعبر عن وجود السمات لدى المفحوص، فضلاً عن مراعاة ان يكون محتوى الفقرة واضحاً ، وان تحوي الفقرة على فكرة واحدة فقط (الزوبعي وآخرون، 1981 ، 19) .

وبهدف استكمال الصيغة الأولية للمقياس، وبعد إطلاع الباحثة على المقـاييس الـتي وضعت لقياس سمات الشخصية او أنماطها، وجدت ان معظمها اسـتخدم البدائل (نعـم) و(لا) ، أو(تنطبق علي) و(لا تنطبق علي)، لذا فقد قامت الباحثة بوضع بدائل الفقـرات بعد استشارة الخبراء المختصين* واصبح البدائل بشكل (تنطبق عليًّ كثيرا) و(تنطبق علـي أحيانا) و(لا تنطبق عليًّ أبدا).

3)الصدق الظاهري للمقياس:

بعد ان تم تحديد مجالات المقياس التسعة وسمات لكل نمط وتحديـد الفقـرات البالغـة (167) فقرة وبدائلها وتعليماته، تم عرضه على مجموعة من الخبراء المختصـين في التربيـة وعلم النفس، وذلك لاستخراج الصدق الظاهري المتضمن وضوح الفقرات ومفهوميتـها ومدى صلاحيتها لقياس أنماط الشخصية، وذلك في ضوء أهداف البحث أولاً ، وتحديـد مفهوم أنماط الشخصية الذي التزمت به الباحثة عند تحديد مصطلحات البحث ثانيـاً، وفي ضوء الإطار النظري المعتمد في هذا البحث ثالثاً.

وبعد جمع أراء الخبراء المختصين وتحليلها باستخدام مربع كاي لعينة واحدة (الصـوفي، 1985، 46) لمعرفة دلالة الفروق بين أراء الخبراء المختصين من حيث تحديـد صـلاحية الفقرات او عدمه فقد تم استبقاء الفقرات التي كانت الفروق بين المؤيدين لها والرافضين لها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) ولصالح الذين أيدوا صلاحيتها، وبذلك استبقى (126) فقرةً واستبعد (41) فقرة ، حيث لم تحصل على مستوى الدلالة المـذكورة آنفـاً، والجدول (7) يوضح ذلك.

* الخبراء الذين أخذ بآرائهم في تحديد بدائل الإجابة:
1- أ.د. حسام طه محمد/ جامعة تكريت
2- أ.د. قاسم حسين صالح / جامعة صلاح الدين
3- أ.م.د. حسن الفلاحي / جامعة الانبار
4- أ.م.د. حميد سالم خلف / جامعة تكريت
5- أ.م.د. رشدي علي الجاف / جامعة السليمانية
6- أ.م.د. ريزان علي ابراهيم / جامعة صلاح الدين
7- أ.م.د. مؤيد اسماعيل جرجيس / جامعة صلاح الدين

4) تصحيح المقياس :

بما أن كل فقرة من فقرات المقياس أمامها ثلاث بدائل هي (تنطبق علي كثيرا ، تنطبق علي أحيانا ، لا تنطبق علي أبدا) لذا أعطيت درجات (3، 2 ،1) على التوالي في حالة كون الفقرات ايجابية، وتعكس الدرجات في حالة الفقرات السلبية، وبذلك حسبت الدرجة الكلية على أساس مجموع أوزان الإجابات على الفقرات لكل نمط بشكل منفصل.

5) وضوح التعليمات وفهم الفقرات وحساب وقت الإجابة :

لغرض معرفة مدى وضوح تعليمات المقياس وفقراته بالنسبة للمستجيب وكذلك حساب الوقت الذي يستغرق بالإجابة على المقياس، قامت الباحثة باختيار عينة طبقية عشوائية مكونة من (30) طالبا وطالبة، والجدول (8) يوضح ذلك، تم تطبيق المقياس عليهم وطلب منهم تحديد كل ما يجدونه غامضاً او غير مفهوم سواء كان في تعليمات المقياس وفقراته وبدائله، وقد أظهرت نتائج التطبيق ان تعليمات المقياس وفقراته كانت مفهومة وواضحة، وتبين إن الوقت المستغرق للإجابة يتراوح بين (30 – 35) دقيقة وبمتوسط قدره (32,5) دقيقة.

6) التحليل الإحصائي للفقرات :

لقد أشار المختصون في القياس إلى أهمية إجراء التحليل الإحصائي للفقرات، إذ أشار أيبل(Ebel ,1972) إلى ان الهدف من إجراء تحليل الفقرات هو الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس (Ebel ,1972 ,p.392) وقد استخدمت الباحثة أسلوبين لتحليل المواقف إحصائياً هما:-

أ- حساب القوة التمييزية للفقرات :

ان الغرض المرجو من حساب القوة التمييزية لفقرات المقياس هو استبعاد الفقرات التي لا تميز بين الأفراد والإبقاء على الفقرات التي تميز بينهم (Geisell,el.al,1981,434) ولأجل التحقق من ذلك قامت الباحثة بالخطوات الآتية:-

1- تم اختيار عينة طبقية عشوائية بلغت (500) طالبا وطالبة موزعين على (10) أقسام والجدول (9) يوضح ذلك.

الأنماط	أرقام الفقرات	الموافقون	غير الموافقين	قيمة مربع كأي*	مستوى الدلالة (0,05)
		التكرار	التكرار		
المنشد للكمال	17-16-14-13-12-11-10-7-6-5-4-3-2-1	20	صفر	20	دالة
	18 - 15 - 9-8	13	7	1,8	غير دال
المساعد	18-17-16-15-14-11-10-9-8-7-6 -5-3-1	20	صفر	20	دالة
	13-12 -4 -2	12	8	0,8	غير دال
المنجز	17-16-15-14-13-11-10-9-8-7-6-5-3-2	20	صفر	20	دالة
	18-12-4-1	12	8	0,8	غير دال
الرومانسي	17-16-15-14-13-12-11-10-8-6-5-4-3-2	20	صفر	20	دالة
	-9-7-1	12	8	0,8	غير دال
المراقب	18-16-15-13-12-11-10-9-7-6-4-3-2-1	20	صفر	20	دالة
	17- 14-8-5	12	8	0,8	غير دال
المخلص	19-18-17-16-15-14-13-11-10-8-5-4-3-1	20	صفر	20	دالة

* قيمة مربع كأي الجدولية بدرجة حرية (1) وبمستوى (0,05) = 3,84

	12-9-7-6-2	12	8	0,8	غير دال
المغامر	20-18-17-16-14-12-10-8-7-6-5-4-3-1	20	صفر	20	دالة
	19-15-13-11-9-2	13	7	1,8	غير دال
المتزعم	19-18-16-14-13-12-11-10-9-8-5-4-2-1	20	صفر	20	دالة
	20-17-15-7-6-3	13	7	1,8	غير دال
صانع السلام	19-18-17-16-15-13-12-11-10-8-7-6-4-3	20	صفر	20	دالة
	14-9-5-2-1	13	7	1,8	غير دال

الجدول (8) عينة وضوح فقرات مقياس أنماط الشخصية وتعليماته وحساب وقته

الصف / القسم	الصف الأول		الصف الثاني		المجموع		المجموع الكلي
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
1- المساحة	4	3	4	4	8	7	15
2- الميكانيك	4	4	3	4	7	8	15
المجموع	8	7	7	8	15	15	30

الجدول (9) عينة التحليل الإحصائي لحساب تمييز فقرات مقياس أنماط الشخصية موزعة على وفق متغيرات القسم والصف والجنس

الصف / القسم	الصف الأول		الصف الثاني		المجموع		المجموع الكلي
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
1- الإدارة القانونية	15	15	20	20	35	35	70
2- كهرباء	20	10	20	10	40	20	60
3- تقنيات إدارة المواد	20	10	20	10	40	20	60
4- صحة المجتمع	5	10	5	10	10	20	30
5- الإلكترونيك	20	10	20	10	40	20	60
6- المكائن والمعدات	10	5	10	5	20	10	30
7- المحاسبة	10	20	20	20	30	40	70
8- صناعة الملابس	2	13	2	13	4	26	30
9- المدني	15	10	15	10	30	20	50
10- الميكانيك	20	-	15	5	35	5	40
المجموع	137	103	147	113	284	216	500

2- طبق المقياس بصورته الأولية على عينة البحث وبعد تصحيح الإجابات تم ترتيب الدرجات تنازليا من أعلى درجة إلى اقل درجة فتراوحت بين (348 – 130) درجة بالنسبة للمقياس ككل.

3- تم اختيار نسبة (27%) العليا و (27%) الدنيا من الدرجات لتمثل المجموعتين المتطرفتين ، فقد بلغ عدد الطلبة في كلا المجموعتين (270) طالبا وطالبة ، اذ ترى انستازي (Anastasi) ان النسبة المثلى هي (27%) لأن خطأ العينة يصبح كبيراً ، اذا كانت العينات صغيرة ، ولهذا يفضل ان لا تقل نسبة كل مجموعة عن (25%) ولا تزيد عن (33%) (Anastasi, 1988, 23).

4- قامت الباحثة باستخدام الاختبار التائي (T .Test) لعينتين مستقلتين بهدف اختبار الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس ، واعتبرت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية، وبذلك فقد استبعد (18) فقرة من أنماط الشخصية التي لم ترتقى إلى مستوى الدلالة (0,05) وبدرجة حرية (268) واستبقى (108) فقرة والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10) معاملات القوة التميزية لفقرات مقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام باستخدام العينتين المتطرفتين

النمط	ت	معامل التميز لكل نمط	معامل التميز الإجمالي	النمط	ت	معامل التميز لكل نمط	معامل التميز الإجمالي	النمط	ت	معامل التميز لكل نمط	معامل التميز الإجمالي
المنشد للكمال	1	4,97	6,29		22	3,51	3,95	الرومانسي	43	4,74	2,06
	2	3,32	3,40		23	7,66	5,24		44	7,12	3,15
	3	5,12	2,25		24	2,54	2,43		45	6,15	2,94
	4	2,27	4,47		25	8,78	4,10		46	* 1,39	* 1,52
	5	3,21	2,25		26	7,36	2,88		47	* 1,75	* 1,79
	6	* 1,37	* 1,06		27	5,69	2,72		48	4,79	4,77
	7	2,28	4,10		28	4,39	1,99		49	8,20	2,72
	8	8,38	6,29	المنجز	29	* 1,69	* 0,90		50	6,48	4,29
	9	* 1,95	* 0,58		30	4,78	2,55		51	6,45	4,09
	10	7,39	2,71		31	7,87	2,11		52	7,82	6,32
	11	4,49	10,77		32	5,32	5,24		53	3,83	2,88
	12	3,06	4,72		33	6,73	2,01		54	2,68	2,05
	13	2,99	3,98		34	3,86	5,24		55	4,83	2,18

2,88	6,64	56		3,40	4,24	35		5,13	3,88	14
2,50	3,46	57	المرفق	3,02	2,63	36		2,14	5,51	15	الساعد
3,60	5,97	58		3,40	5,89	36		2,06	3,91	16	
2,01	9,63	59		3,38	2,90	38		4,10	6,43	17	
2,66	4,25	60		6,79	4,82	39		5,78	2,43	18	
2,12	3,59	61		* 1,40	* 0,35	40		2,01	3,52	19	
4,44	4,44	62		3,62	2,09	41		* 0,77	* 1,21	20	
* 1,36	* 1,27	63		3,06	2,38	42		* 1,57	* 1,39	21	
3,49	5,46	106		2,61	4,24	85		2,15	6,49	64	
4,33	5,27	107		* 0,37	* 1,90	86		2,88	2,11	65	
8,41	4,72	108		4,56	4,29	87		2,06	7,82	66	
4,22	6,79	109		* 0,92	* 1,52	88		* 1,49	* 1,95	67	
6,65	4,73	110		3,13	9,08	89		3,84	2,35	68	
8,33	3,14	111		2,71	7,37	90		2,96	2,42	69	
5,96	3,06	112		10,77	2,12	91		2,06	5,22	70	

2,36	2,66	113	صانع السلام	4,72	6,86	92	المغامر	4,33	4,31	71	المخلص
2,79	4,61	114		3,98	8,81	93		4,79	7,56	72	
3,17	7,37	115		2,20	7,75	94		3,13	7,87	73	
3,00	2,27	116		2,94	7,18	95		3,23	3,72	74	
2,41	4,39	117		4,03	5,56	96		2,84	6,73	75	
4,75	3,96	118		4,65	7,16	97		5,77	5,64	76	
2,74	2,82	119		4,56	3,94	98		3,55	6,28	77	
4,10	7,98	120		4,22	6,92	99	المتزعم	4,09	3,88	78	
* 1,61	* 1,95	121		4,33	5,02	100		2,96	5,89	79	
7,09	6,45	122		8,41	9,86	101		2,19	4,44	80	
4,81	3,11	123		* 1,62	* 1,52	102		3,40	4,28	81	
3,39	2,35	124		8,41	3,52	103		2,16	2,38	82	
* 1,82	* 1,24	125		4,56	3,40	104		* 1,59	* 1,32	83	
4,93	3,73	126		* 0,13	* 1,39	105		* 1,99	* 1,78	84	

* حذفت فقرتين لكل نمط لضعف قوهما التمييزية ولم ترتقى الى مستوى الدلالة (0,05)

ب- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية (صدق الفقرات) :

من مؤشرات صدق البناء ارتباط درجة كل فقرة في المقياس بالدرجة الكلية للمقياس (أبو حطب، 1973، 104) فالفقرات التي لم تظهر ارتباطاً عالية مع الدرجة الكلية تحذف (عودة، 1992، 287) ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بسحب عينة عشوائية من استمارات عينة التحليل الإحصائي بلغت(100) استمارة،وتم إيجاد معامل الارتباط بطريقة (person) بين درجات العينة على كل فقرة وبين درجاتهم الكلية على المقياس لكل نمط بشكل منفصل، ووفقاً لمعيار (Ebel , 1972) الذي يؤكد على ان الفقرات تكون مميزة إذا كانت قوتها التمييزية اكبر من (0,19) (Ebel ,1972 ,p.339) وبذلك فقد استبعد (18) فقرة من أنماط الشخصية التي لم ترتقى الى مستوى الدلالة (0,05) واستبقى (108) فقرة ، والجدول (11) يوضح ذلك.

الجدول (11) معامل ارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لكل نمط من مقياسأنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام

النمط / الفقرة	المنشد للكمال	المساعد	المنجز	الرومانسي	المراقب	المخلص	المغامر	المتزعم	صانع السلام
1	0,46	0,59	*0,16	0,37	0,75	0,37	0,48	0,32	0,49
2	0,65	0,49	0,72	0,44	0,62	0,44	*0.18	0.44	0,57
3	0,63	0,23	0,75	0,76	0,61	0,47	0.56	0,47	0,45
4	0,54	0,48	0,76	*0,13	0,66	0,87	*0,14	*0,18	0,59
5	0,70	0,35	0,82	*0,18	0,55	0,73	0,53	0,73	0,49
6	*0.18	*0,18	0,73	0,62	0,58	0,60	0,52	0,61	0,79
7	0,37	*0,14	0,74	0,38	*0,13	0,38	0,54	*0,15	0,58
8	0,66	0,39	0,69	0,49	0,58	0,49	0,48	0,49	0,63
9	*0,17	0,37	0,53	0,43	0,61	0,43	0,50	0,43	*0,17
10	0,34	0,44	0,61	0,76	0,62	0,76	0,52	0,47	0,61
11	0,42	0,29	0,77	0,72	*0,17	0,72	0,43	0,45	0,62
12	0,62	0,43	*0,15	.0,68	0,56	0,68	0,44	0,29	0,53
13	0,41	0,35	0,63	0,73	0,46	*0,18	0,46	0,38	*0,18
14	0,67	0,59	0,68	0,87	0,49	*0,19	0,48	0,87	0,65

* تم استبعاد هذه الفقرات حسب معيار (Ebel) ولكل نمط استبعد (فقرتين) وهي نفس الفقرات التي لم ترقى الى مستوى الدلالة (0.05) في الصفحة (112).

ج- إيجاد علاقة كل مجال بالدرجة الكلية للمقياس:

ويطلق على هذا النوع من الصدق بصدق المفردات (ابوحطب ،1973، 112) والجدول (12) يوضح ذلك.

الجدول (12) معاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للمقياس

ت	معامل الارتباط	درجته	القيمة التائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة (0.05)
1	الدرجة الكلية والنمط المنشد للكمال	0,59	7,66	98	دالة
2	الدرجة الكلية والنمط المساعد	0,71	9,98	98	دالة
3	الدرجة الكلية والنمط المنجز	0,72	11,42	98	دالة
4	الدرجة الكلية والنمط الرومانسي	0,68	9,18	98	دالة
5	الدرجة الكلية والنمط المراقب	0,71	9,98	98	دالة
6	الدرجة الكلية والنمط المخلص	0,58	7,05	98	دالة
7	الدرجة الكلية والنمط المغامر	0,78	12,34	98	دالة
8	الدرجة الكلية والنمط المتزعم	0,80	13,20	98	دالة
9	الدرجة الكلية والنمط صانع للسلام	0,62	8,05	98	دالة

وقد اتضح إن هناك ارتباطات دالة بين المقياس ككل ومجالاته التسعة، ولهذا يمكن القول ان مجالات المقياس التسعة التي تعد اختبارات فرعية ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس، اذ إن معاملات الارتباط جميعها لها دلالة عند مستوى (0,05) كما ان اغلبها تعد معاملات ارتباط مرتفعة او معتدلة (البياتي، 1977 ، 194) مما يدل على صدق البناء للمقياس باستخدام هذا النوع.

7)مؤشرات صدق المقياس :

يعد الصدق من الخصائص السايكومترية المهمة في بناء أي مقياس نفسي، والمقياس الصادق هو المقياس الذي يحقق الوظيفة التي وضع من اجلها (العجيلي وآخرون،2001، 72) ومن اجل التحقق من صدق المقياس الحالي، فقد استخدمت الباحثة أنواع الصدق الآتية:

أ- صدق المحتوى (Content Validity):

وقد تحققت الباحثة من صدق المحتوى بنوعيه:-

1- الصدق المنطقي (Logical Validity) :

وقد تم ذلك من خلال تحديد مفهوم أنماط الشخصية وتحديد مجالاتها وسماتها وصياغة فقراتها، سواء أكان ذلك بالنسبة للباحثة عند صياغة الفقرات او الخبراء المختصين عند اتخاذ القرار في مدى صدق الفقرات في قياسها لأحدى أنماط المقياس المعد لهذا الغرض.

2- الصدق الظاهري (Face Validity) :

وذلك من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء المختصين في مجال التربية وعلم النفس لأجل تقدير مدى صلاحية كل فقرة للنمط الذي وضع من اجله ، وكما تمت الإشارة إليها في الصفحات السابقة.

ب- صدق البناء (Construct Validity):

يعد تجانس فقرات المقياس وقدرتها على التمييز ومعاملات ارتباطها بالدرجة الكلية مؤشرات لصدق بناء المقياس (فرج ، 1980، 81) وقد تم حساب صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون من خلال :

1- أيجاد علاقة كل فقرة بالدرجة الكلية لكل نمط كمقياس مستقل عن الأنماط الأخرى.

2- أيجاد معامل ارتباط كل نمط بالنمط الأخر:- وهو ما يسمى بصدق الارتباطات الداخلية (الشيخ، 1964 ،124) ولغرض التحقق من ان هذه المجالات التسعة تسهم بدرجة ما في قياس عامل عام يوجد في جميع مجالات المقياس، قامت الباحثة بسحب عينة عشوائية من استمارات عينة التحليل الإحصائي بلغت (100) استمارة ، وبعد تحليل البيانات إحصائيا باستخدام معامل ارتباط بيرسون (person) اتضحت النتائج كما في الجدول (13).

الجدول (13) معاملات الارتباطات الداخلية بين مجالات المقياس

المجالات	المنشد للكمال	المساعد	الرومانسي	المنجز	المراقب	المخلص	المغامر	المتزعم	صانع السلام
المنشد للكمال		0,69	0,62	0,34	0,64	0,66	0,55	0,61	0,64
المساعد			0,70	0,66	0,79	0,85	0,69	0,74	0,73
الرومانسي				0,52	0,78	0,67	0,64	0,66	0,64
المنجز					0,66	0,65	0,63	0,58	0,51
المراقب						0,84	0,72	0,74	0,73
المخلص							0,71	0,73	0,64
المغامر								0,94	0,77
المتزعم									0,82
صانع السلام									

ونتيجة لهذا الإجراء أصبح لدينا مصفوفة ارتباط ، كما هو موضح في جدول أعلاه تتضمن (36) معامل ارتباط ، ونلاحظ من خلال المصفوفة ان جميع معاملات ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) وهذا يدل على وجود عامل عام ، إذ يشير(الشيخ ،1964) إلى ان الارتباطات بين مجموع الاختبارات إذا كانت موجبة فمن الممكن ان نجد عاملا عاما بينهم ، اما إذا كانت الارتباطات تصل قيمتها الى الصفر او سالبة فلا نجد عاملا عاما في هذه الحالة (الشيخ ، 1964 ،124) .

8) ثبات المقياس (Reliability):

يعد الثبات من المفاهيم الأساسية في أي الاختبار من الاختبارات التربوية والنفسية (فرج ، 1980 ، 331) فالمقياس الثابت هو الذي يعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على الإفراد أنفسهم تحت الشروط والظروف نفسها (الزوبعي، 1981 ، 30) ولغرض التحقق من ثبات المقياس قامت الباحثة بتطبيق مقياس أنماط الشخصية على عينة بلغت (80) طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية من (3) أقسام في المعهد، والجدول (14) يوضح ذلك.

الجدول (14) عينة الثبات لمقياس أنماط الشخصية
موزعة وفق متغير القسم والصف والجنس

الصف / القسم	الصف الأول		الصف الثاني		المجموع		المجموع الكلي
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
1- الإدارة القانونية	10	5	5	10	15	15	30
2- المساحة	5	10	10	5	15	15	30
3- تقنيات إدارة المواد	5	5	5	5	10	10	20
المجموع	20	20	20	20	40	40	80

وقد قامت الباحثة باستخراج ثبات المقياس بطريقتين هما:

1- طريقة إعادة الاختبار:

بعد أن قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس على نفس العينة بعد (15) يوماً استخرج معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون (person) بين درجاتهم في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني لكل نمط من أنماط الشخصية التسعة ، فتبين ان قيمة معاملات الارتباط تتراوح بين (0,72 – 0,90) ومعامل ارتباط المقياس ككل تساوي (0,88) وهو معامل ثبات عال ، كما موضح في الجدول(15) ، إذ يشير عيسوي الى ان معامل الثبات الذي يتراوح بين (0,70 – 0,90) هو مؤشر جيد للاختبار الثابت (عيسوي،1985، 58).

الجدول (15) معاملات ثبات مقياس أنماط الشخصية
وفق نظرية الانيكرام بطريقة إعادة الاختبار

النمط	المنشد للكمال	المساعد	الرومانسي	المنجز	المراقب	المخلص	المغامر	المتزعم	صانع السلام	المقياس ككل
معامل الثبات	0,72	0,76	0,73	0,84	0,85	0,79	0,73	0,84	0,90	0,88

2- طريقة التجزئة النصفية (Split-half method):

قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون (person) لمعرفة العلاقة بين الفقرات الفردية والفقرات الزوجية للمقياس ، فبلغ (0,79) وبعد تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان – براون (Sperman - Brown) بلغ ثبات المقياس بالشكل الكلي (0,89) ،

وهذا يدل على ان معامل ثبات عال (ملحم ، 2002، 258) ، وتم ايجاد معامل ثبات كل نمط من أنماط الشخصية التسعة بشكل مستقل عن الأخر، كما موضح في الجدول (16).

الجدول (16) معاملات ثبات مقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام بطريقة التجزئة النصفية

معامل الثبات	المنشد للكمال	المساعد	الرومانسي	المنجز	المراقب	المخلص	المغامر	المتزعم	صانع السلام	المقياس ككل
قبل التصحيح	0,74	0,79	0,76	0,85	0,84	0,79	0,74	0,84	0,86	0,79
بعد التصحيح	0,84	0,87	0,85	0,92	0,90	0,88	0,84	0,91	0,93	0,89

وبهذا يصبح مقياس انماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام بصورته النهائية ، والـــذي يتكون من (108) فقرة موزعة بواقع (12) فقرة لكل نمط من الانماط التســعة ، جــاهزا لاستخدامه في قياس انماط الشخصية بعد التحقق من صدقه وثباته ملحق (1).

الاداة الثانية: مقياس العبء المعرفي- (Scale of cognitive Load) :

من اجل قياس متغير العبء المعرفي الذي تضمنه البحث الحالي، تبين للباحثة انــه مــن الأفضل إعداد أداة لقياسه، وذلك لعدم وجود مقياس للعبء المعرفي لطلبة المعاهد عامــة والمعهد التقني خاصة، لان المقاييس المتوفرة لم تصمم لقياس العبء المعرفي لدى طلبة المعهد او أنها صممت الى فئات أخرى. ولغرض إعداد مقياس للعبء المعرفي تم الاطــلاع علــى عدد من المقاييس التي أعدت لقياس العبء المعرفي في مهمة تجريبية فقط او أنهــا تناولــت جوانب ذات علاقة بها وهي :

1- مقياس ناسا تلكس (Nasa Tlx ,1986) لقياس العبء المعرفي ويتكون مــن (6) مقاييس فرعية تقيس الجهود العقلية والجهود الجسدية والوقت المطلوب عند أداء المهمــة التجريبية ومستوى الأداء ومستوى صعوبة المهمة (Nasa , 1986 ,p.1-2)

2- مقياس باس (Paas,1992) لقياس العبء المعرفي المصاحب لأداء الأفــراد علــى الاختبار، ويتكون من (9) فقرات(Paas, 1992)

3- اختبار فيليب كارتر وكين راسل(2007) لقياس القدرة العقلية ويتكون من (40) فقرة (العزي،2010).

4- مقياس (مطر،2010) لقياس العبء المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الإعـــدادي ويتكون من (15) فقرة (مطر، 2010)

وبعد دراسة تلك المقاييس، تبين للباحثة ان بعضها غير مناسب لعدم تلائمها مع طبيعة مجتمع البحث، ونظرا لان هذه المقاييس تستخدم مع مهام تجريبية، فقد سعت الباحثـــة الى إعداد أداة لقياس العبء المعرفي، يمكن استخدامه دون وجود مهمة تجريبية، وتكون ملائماً لخصائص طلبة المعهد التقني، وتتوافر فيه شروط المقاييس العلمية كالقدرة علـــى التمييـــز والصدق والثبات وفيما يلي عرض تفصيلي لإعداد هذا المقياس:-

1) تحديد مفهوم العبء المعرفي :

بعد اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت أنواع العبء المعرفي الثلاثة (العبء المعرفي الأساس، والعبء المعرفي الدخيل، والعبء المعـــرفي وثيـــق الصـــلة بالموضوع) فقد تبنت الباحثة تعريف جون ســـويلر(John sweller) للعـــبء المعـــرفي للاعتماد على نظرية جون سويلر(John sweller) للعبء المعرفي كأساس في بناء فقرات المقياس كونها النظرية الوحيدة التي تناولت مفهوم العبء المعرفي.

2) إعداد فقرات المقياس :

لغرض جمع فقرات تتلاءم مع عينة البحث وتـــغطي النوع الأول من أنـــواع العـــبء المعرفي (العبء المعرفي الأساس) والنوع الثاني (العبء المعرفي وثيق الصلة بالموضوع)، فقد تم الاطلاع والإفادة من اختبارات (الرياضيات، والهندسة، والقدرة اللفظية، والـــذاكرة) لفيليب كارتر وكين راســـل (Philip Carter & Ken Russell ,2009) واختبـــارات (فهم اللغة) لفليب كارتر(PhilipCarter,2007) ومقياس العبء المعرفي(مطـــر،2010) وبعد إجراء التعديلات المطلوبة على الفقرات المعتمدة لكـــــي تتلاءم مع مفهوم العـــبء المعرفي لدى طلبة المعهد التقني.

تم اعتماد تصميمين حددهما نظرية العبء المعرفي لقياس النوع الثالث (العبء المعرفي الدخيل) هما:

أ- تصميم يؤدي إلى انقسام انتباه المتعلم بين نص مكتوب وصورة لهذا النص يعرضان في الوقت نفسه كلا على حدة.

ب- تصميم يؤدي إلى الإسهاب في عرض المعلومات وذلك بتكرار عرض النص نفسه بشكل مكتوب ومسموع في الوقت نفسه.

فأصبح المقياس يتكون من جزأين (مقياسين) يحتوي على (27) فقرة ، إذ يتألف المقياس الأول من (21) فقرة ، كل فقرة منها تقيس العبء المعرفي الأساس والدخيل، والمقياس الثاني يتألف من (6) فقرات وهو يقيس العبء المعرفي وثيق الصلة بالموضوع.

3) الصدق الظاهري للمقياس:

وقد تحققت الباحثة من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرض فقراته على مجموعة من الخبراء المختصين في التربية وعلم النفس ، لتقدير مدى صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس لقياس العبء المعرفي، وذلك في ضوء أهداف البحث أولا، وتحديد مفهوم العبء المعرفي الذي التزمت الباحثة عند تحديد مصطلحات البحث ثانيا، وفي ضوء الإطار النظري المعتمد في هذا البحث ثالثا.

وبعد جمع اراء الخبراء المختصين وتحليلها باستخدام مربع كأي لعينة واحدة (X^2 one-Sample test) لمعرفة دلالة الفروق بين أراء الخبراء المختصين من حيث تحديد صلاحية الفقرات او عدمه، تم استبقاء الفقرات التي كانت الفروق بين المؤيدين لها والرافضين لها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ولصالح الذين أيدوا صلاحيتها، وبذلك استبقى(22) فقرة واستبعد (5) فقرات حيث لم تحصل على مستوى الدلالة المذكورة أنفا، والجدول (17) يوضح ذلك.

الجدول(17) آراء الخبراء المختصين في صلاحية فقرات مقياس العبء المعرفي

مجموع الفقرات	أرقام الفقرات	الموافقون التكرار	غير الموافقين التكرار	قيمة مربع كاي	مستوى دلالة (0.05)
19	1-2-3-4-5-6-7-8- 9-10-12-13-14-15- 17-18-24-25-26	20	صفر	20	دالة
3	19-20-21	18	2	12,8	دالة
5	11-16-22- 23-27	12	8	0,8	غير دالة

4) وضوح التعليمات وفهم الفقرات وحساب وقت الإجابة :

للتثبت من وضوح التعليمات للذين يستجيبون عن المقياس وفهمهم لفقراته، قامت الباحثة بتطبيق مقياس العبء المعرفي على عينة طبقية عشوائية مكونة من (30) طالبا وطالبة، وذلك لمعرفة مدى وضوح التعليمات وفهم الفقرات، وان كل فقرة من فقرات مقياس العبء المعرفي تتكون من بطاقتين، البطاقة الأولى للسؤال والبطاقة الثانية للإجابة .

فقد تم التأكيد على ضرورة أن يستعين كل طالب بالبطاقتين معاً عند استجابته عن الفقرة الواحدة ، وعند الإجابة يكتب إجابته فقط في البطاقة المخصصة للإجابة وان يتوقف الطالب ويترك القلم حالما يسمع من الباحثة بان الوقت المخصص للفقرة قد انتهى، وتم التأكيد من ملء البيانات المطلوبة، والتأكيد على أن هذا الاختبار تم إعداده لأغراض البحث العلمي فقط ، فضلاً عن حساب الوقت المستغرق للإجابة، وقد تبين ان تعليمات المقياس وفقراته كانت واضحة ومفهومة ، وان معدل الوقت المستغرق هو كالآتي:

- دقيقة واحدة فقط لكل من فقــرة : (1، 2، 3، 4، 6، 8 ،10، 11، 12، 14، 15، 16، 17، 18، 19 ،21، 22، 23، 24، 25، 26، 27).
- دقيقتين فقط لكل من الفقرة : (5 ، 7، 9، 13 ،20).

وبذلك يصبح الوقت الكلي المستغرق للإجابة عن فقرات المقياس هو (32) دقيقة.

5) تصحيح المقياس:

يتكون المقياس من (22) فقرة ، يتم أعطاء الطالب درجة (1) إذا لم يستطيع الإجابة عن الفقرة إجابة صحيحة او عندما يتوصل الى اقل من نصف الإجابة، ويتم إعطاء الطالب درجة (صفر) إذا استطاع الإجابة عن الفقرة إجابة صحيحة او عندما يتوصل الى أكثر من نصف الإجابة، لذلك تتراوح درجة الطالب الكلية بين درجة (صفر – 22)

6) التحليل الإحصائي للفقرات :

يعد تحليل الإحصائي للفقرات من المستلزمات المهمة في بناء المقاييس لأنه يكشف عن دقة المقياس وقدرته على قياس ما وضع من اجل قياسه (Ebel ,1972 ,p.450) وقد استخدمت الباحثة أسلوبين لتحليل الفقرات إحصائياً هما :

أ- حساب القوة التمييزية للفقرات :

يقصد بقوة تميز الفقرة قدرتها على التمييز بين ذوي المستويات العليا والدنيا وبالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار (الإمام والآخرون، 1990، 140) ولأجل التحقق من ذلك قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

1- اختيار عينة طبقية عشوائية بلغت (200) طالبا وطالبة* موزعين على (4) أقسام والجدول (18) يوضح ذلك.

الجدول (18) عينة التحليل الإحصائي لحساب تمييز فقرات مقياس العبء المعرفي موزعة على وفق متغيرات القسم والصف والجنس

الصف / القسم	الصف الأول		الصف الثاني		المجموع		المجموع الكلي
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
1- إدارة القانونية	15	15	20	20	35	35	70
2- المحاسبة	10	10	10	10	20	20	40
3- كهرباء	10	10	10	10	20	20	40
4- المدني	10	10	15	15	25	25	50
المجموع	45	45	55	55	100	100	200

2- طبق المقياس بصورته الأولية على عينة البحث، وبعد تصحيح الإجابات تم ترتيب الدرجات تنازليا من أعلى درجة إلى اقل درجة.

3- تم اختيار نسبة (27%) العليا و (27%) الدنيا من الدرجات ، لتمثل المجموعتين المتطرفتين، فقد بلغ عدد الطلبة في كلا المجموعتين (108) طالبا وطالبة.

4- قامت الباحثة باستخدام الاختبار (T .Test) لعينتين مستقلتين بهدف اختبار الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس، واعتبرت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية ، وبذلك فقد استبقت جميع الفقرات عند مستوى الدلالة (0,05) وبدرجة حرية (106) والجدول (19) يوضح ذلك.

* العينة (200) هي من ضمن العينة المشار اليها سابقا..

الجدول (19) القوة التمييزية لفقرات مقياس العبء المعرفي باستخدام العينتين المتطرفتين

الفقرة	القيمة التائية	الفقرة	القيمة التائية	الفقرة	القيمة التائية
1	3,82	9	4,67	17	5,58
2	3,47	10	3,71	18	2,39
3	8,35	11	6,94	19	3,53
4	6,78	12	3,06	20	2,81
5	2,49	13	2,66	21	2,63
6	3,82	14	5,43	22	8,23
7	6,26	15	10,65		
8	2,99	16	8,89		

ب- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية (صدق الفقرات) :

إن احد أنواع صدق البناء وهو إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس (Nunnlly ,1978, p.262) فالفقرات التي لا تظهر ارتباطاً عالية مع الدرجة الكلية تحذف (عودة ، 1992 ،287) ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بسحب عينة عشوائية من استمارات عينة التحليل الإحصائي بلغت (100) استمارة ، وتم إيجاد معامل ارتباط بيرسون (person) بين درجات العينة على كل فقرة وبين درجاتهم الكلية على مقياس العبء المعرفي ، ووفقاً لمعيار(Ebel , 1972) الذي يؤكد على ان الفقرة تكون مميزاً اذا كانت قوتها التمييزية اكبر من (0,19) (Ebel ,1972 ,p.339) حسب معيار أيبل (Ebel) وبذلك فقد استبقت جميع الفقرات، وظهر ان جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (98) والجدول (20) يوضح ذلك.

الجدول (20)

معامل ارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس العبء المعرفي

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0,88	9	0,94	17	0,99
2	0,61	10	0,97	18	0,78
3	0,99	11	0,98	19	0,56
4	0,93	12	0,86	20	0,81
5	0,95	13	0,97	21	0,47
6	0,94	14	0,97	22	0,86
7	0,89	15	0,95		
8	0,78	16	0,98		

7) مؤشرات صدق المقياس:

لقد استخدمت الباحثة أنواع الصدق الآتية:

أ- صدق المحتوى (Content Validity):

وقد تحققت الباحثة من صدق المحتوى بنوعيه:

1- الصدق المنطقي (Logical Validity) :

لقد تم ذلك من خلال تحديد مفهوم العبء المعرفي وصياغة فقراته، سواء أكان ذلك بالنسبة للباحثة عند صياغة الفقرات ام الخبراء المختصين عند اتخاذ القرار في مدى صدق الفقرات في قياسها للعبء المعرفي المعد لهذا الغرض.

2- الصدق الظاهري (Face Validity) :

وذلك من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء المختصين مجال التربية وعلم النفس لتقدير مدى صلاحية كل فقرة للمجال الذي وضع من اجله، وكما تمت الإشارة إليها في الصفحات السابقة.

ب- صدق البناء (Construct Validity):

لقد تم حساب صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون من خلال أيجاد علاقة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وقد تمت الإشارة إليه سابقا.

8) ثبات المقياس (Reliability):

يعد الثبات من الخصائص القياسية المهمة للاختبارات النفسية، إذ يشير إلى اتساق درجات الاختبار في قياس ما يجب قياسه بصورة منتظمة (الخطيب وآخرون ، 1985 ،50) ولقد قامت الباحثة باستخراج ثبات المقياس بطريقتين هما:

1- طريقة اعادة الاختبار:

استخدمت الباحثة طريقة إعادة الاختبار(test- re-test) لإيجاد الثبات، فقامت بتطبيق المقياس على العينة نفسها التي استخدمت لإيجاد معامل ثبات مقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام، وبعد مرور (15 يوماً) على التطبيق الأول تم إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين الأول والثاني، تبين ان معامل الثبات قد بلغ (0,82) وهذا يعد مؤشراً جيداً للثبات (البياتي، 1977 ،190).

2- طريقة التجزئة النصفية (Split-half method):

قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون (person) لمعرفة العلاقة بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية للمقياس، فبلغ (0,82) وبعد تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان – براون (Sperman – Brown) بلغ معامل الثبات (0,90) وهذا يدل على ان معامل ثبات عال (ملحم ، 2002 ، 258)

الأداة الثالثة : مقياس تمايز الذات (Self – Differentiation) :

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي كان لابد من إيجاد أداة مناسبة لقياس تمايز الذات لدى طلبة المعهد التقني ، وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات التي تناولت تمايز الذات كدراسة (الكعبي ،2007) و(العبودي ، 2008) قامت الباحثة بتبني مقياس تمايز الذات المعد من قبل (الكعبي ، 2007) لقياس تمايز الذات لدى طلبة الجامعة ، ويتكون المقياس من أربعة مكونات وهي (رد الفعل الانفعالي ، موقع الأنا " موقعي كفرد" ، القطع الانفعالي ، الاندماج مع الآخرين) ويتكون المقياس بصيغته النهائية من (41) فقرة ولكل فقرة (6) بدائل (تنطبق علي تماما، تنطبق علي كثيرا ، تنطبق علي إلى حد ما، لا تنطبق علي إلى حد ما ، لا تنطبق علي كثيرا ، لا تنطبق علي تماما) وتعطى عند التصحيح الدرجات (6، 5 ،4

3، 2، 1) على التوالي ، وتعكس هذه الأوزان في الفقرات السلبية ، بذلك فـــان أعلـــى درجة للبدائل (6) واقل درجة له (1) ويضم المقياس المجالات التالية :

1- رد الفعل الانفعالي (Emotional Reactivity) ويتكون من (11) فقرة.

2- موقع الأنا (موقعي كفرد) (I Position) ويتكون من (8) فقرات.

3- القطع الانفعالي (Emotional Cutoff) ويتكون من (11) فقرة.

4- الاندماج مع الآخرين (Fution with others) ويتكون من (11) فقرة.

والجدول (21) يوضح أرقام فقرات مقياس تمايز الذات بحسب مجالاته الأربعة0

الجدول (21) فقرات مقياس تمايز الذات وحسب مجالاته

ت	المجالات	أرقام الفقرات
1	رد الفعل الانفعالي	1، 6، 10، 14، 18، 21، 26، 30، 34، 38، 40
2	موقعي كفرد	4، 7، 11، 15، 19، 23، 31، 35
3	القطع الانفعالي	2، 3، 8، 12، 16، 20، 24، 28، 36،37، 39
4	الاندماج مع الآخرين	5 ، 9، 13، 17، 22، 25، 27، 29، 32، 33، 41

وقد تم الاعتماد على مقياس الكعبي لأسباب الآتية:

1- انه مقياس حديث لعام (2007).

2- المقياس معد في البيئة العراقية ومطبق على طلبة الجامعة في العديد من الدراسات وهي مناسبة لطلبة المعهد التقني.

3- ملائمة المقياس من حيث عدد الفقرات لطلبة المعهد التقني.

4- يتمتع المقياس بمؤشرات الصدق والثبات.

1) الصدق الظاهري للمقياس:

تم عرض مقياس تمايز الذات بصورته الأولية على عدد من الخبراء المختصين في مجـــال التربية وعلم النفس لتقدير مدى صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس لقياس تمايز الذات، وذلك في ضوء أهداف البحث أولا ، وتحديد مفهوم تمايز الذات الذي التزمت الباحثة عند تحديد مصطلحات البحث ثانيا ، وفي ضوء الإطار النظري المعتمد في هذا البحث ثالثا".

وبعد جمع اراء الخبراء المختصين وتحليلها باستخدام مربع كاي لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق بين اراء الخبراء المختصين من حيث تحديد صلاحية الفقرات، تم استبقاء الفقـــرات التي كانت الفروق بين المؤيدين والرافضين لها ذات دلالة إحصائية عند مســـتوى دلالـــة (0,05) لصالح الذين أيدوا صلاحيتها ، بذلك استبقى (34) فقرة واستبعد (7) فقـــرات حيث لم تحصل على مستوى الدلالة المذكورة أنفا، والجدول (22) يوضح ذلك، وأشـــار الخبراء المختصين إلى أمكانية تطبيق المقياس بصورة عامة على عينة طلبة المعهد التقني، بعد الأخذ بالملاحظات.

الجدول (22) اراء الخبراء المختصين في صلاحية فقرات مقياس تمايز الذات

مجموع الفقرات	أرقام الفقرات	الموافقون	غير الموافقين	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة (0,05)
		التكرار	التكرار		
29	-11-10-9-8-6-5-4-2-1 -20-19-18-17-16-15 -28-27-25-23-22-21 -35-33-32-31-30-29 41-37	18	صفر	18	دالة
5	40-36-14-7-3	16	2	12,8	دالة
7	39-38-34-26-24-13-12	12	6	2	غير دالة

2) وضوح التعليمات وفهم الفقرات وحساب وقت الإجابة :

للتأكيد من وضوح التعليمات للذين يستجيبون عن المقياس وفهمهم لفقراته ، قامـــت الباحثة بتطبيق مقياس تمايز الذات على العينة ذاتها المشار إليها سابقا وذلك لمعرفة مـــدى وضوح التعليمات وفهم الفقرات ، فضلا عن حساب الوقت المستغرق لإجابة يتراوح بين (15-17) دقيقة وبمتوسط قدره (16) دقيقة.

3) تصحيح المقياس:

قامت الباحثة بتصحيح مقياس تمايز الذات ، وذلك بتغير البدائل حسب اراء الخبراء المختصين في مقياس الكعبي من حيث العدد والمضمون معتمدا في ذلك طريقـــة ليكـــرت (Likert, 1932) وهي الطريقة الأكثر شيوعا في القياس النفسي (عمـــر، 1988 ، 259) التي تتكون من عدد الأوزان اذ تتدرج هذه الأوزان ، ليتمثل أشدها في الموافقة الوزن (5)

ويمثل أشدها في المعارضة الوزن (1) بينما يمثل الوزن (3) الحياد بينهما، اذ أعطيت لكل استجابة درجة معينة وعلى النحو الاتي:

تنطبق علي دائما (خمس درجات)، وتنطبق علي كثيرا (أربع درجات)، تنطبق علي أحيانا (ثلاث درجات)، وتنطبق علي نادرا (درجتان)، ولا تنطبق علي أبدا (درجة واحدة).

وتعكس هذه الاوزان في الفقرات السلبية، وبذلك حسبت الدرجة الكلية على أساس مجموع أوزان الإجابات على الفقرات، أي أعلى درجة هي (170) واقل درجة هي (34).

4) ثبات المقياس (Reliability):

استخدمت الباحثة طريقة أعادة الاختبار لإيجاد الثبات، فقامت بتطبيق المقياس على العينة نفسها التي استخدمت لإيجاد معامل ثبات مقياس أنماط الشخصية، والمشار إليه في الصفحات السابقة وبعد مرور (15 يوما) على التطبيق الأول ثم أعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين الأول والثاني تبين ان معامل الثبات بلغ (0,84).

رابعا: التطبيق النهائي:

بعد ان استكملت الباحثة إجراءات بناء مقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام ومقياس العبء المعرفي والتحقق من صدق وثبات مقياس تمايز الذات، قامت بتطبيق المقاييس الثلاثة على عينة البحث التطبيقية (*)والبالغة (200) طالبا وطالبة.

خامسا : الوسائل الإحصائية :

لمعالجة بيانات هذا البحث فقد استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية :

1- **اختبار مربع كاي لعينة واحدة** (X^2 one- Sample test): استخدم لمعرفة دلالة الفروق بين اراء الخبراء الموافقين وغير الموافقين على فقرات مقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام وفقرات مقياس العبء المعرفي وتمايز الذات (البياتي،1977، 293– 298).

(*) العينة نفسها المشار إليها في بداية الفصل عينة التطبيق النهائي.

2- **الاختبار التائي** (T. Test) **لعينتين مستقلتين:** استخدم في حساب القوة التمييزية لفقرات مقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام وفقرات مقياس العبء المعرفي (Glass, 1970 ,p.295)

3- **معامل ارتباط بيرسون** (Person correlation Coefficient) **استخدم في:**

أ- استخراج صدق البناء المتمثل في ارتباطات درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس وصدق الارتباطات الداخلية المتمثلة في ارتباط المجالات فيما بينها لمقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام.

ب- حساب معامل الثبات بطريقتي إعادة الاختبار والتجزئة النصفية لمقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام ومقياس العبء المعرفي.

د- حساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار لمقياس تمايز الذات.

ه- حساب معامل الارتباط بين درجات إفراد العينة على مقاييس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام والعبء المعرفي وتمايز الذات (عودة وخليلي، 1988، 141).

4- **معادلة سبيرمان- براون** (Sperman-Brown Coefficient): استخدمت لتصحيح معامل الثبات المحسوب بطريقة التجزئة النصفية لمقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام ومقياس العبء المعرفي (أحمد، 1963 ، 236).

5- **الاختبار التائي لعينة واحدة** (T.Test): استخدم لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات عينة التطبيق النهائي على مقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام والمتوسط المعياري، وكذلك للمقياسين العبء المعرفي وتمايز الذات (البياتي، 1977، 260).

6- **تحليل التباين الثنائي** (TOW-way Variance): استخدم لمعرفة دلالة الفروق بين الطلبة في أنماط الشخصية والعبء المعرفي وتمايز الذات تبعاً لمتغيرات الجنس والصف (فيركسون، 1991، 308).

7- **الاختبار التائي** (T .Test) **لاختبار دلالة معامل الارتباط:** استخدم لاختبار دلالة معنوية معامل الارتباط المستخرج بين درجات الطلبة في أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام ودرجات العبء المعرفي وتمايز الذات (البياتي، 1977، 275).

8- **تم الاستفادة من برنامج** (SPSS) في معالجة البيانات إحصائيا.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

التوصيات والمقترحات

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

سيتم في هذا الفصل عرض النتائج التي توصل إليها البحث على وفق أهدافه ، ومناقشة تلك النتائج في ضوء الإطار النظري الذي تم تحديده والدراسات السابقة التي تم عرضها في الفصل الثاني وكما يأتي :

اولا:- بناء مقياس لانماط الشخصية لدى طلبة المعهد التقني وفق نظرية الانيكرام:

لقد تحقق هذا الهدف من خلال الإجراءات التي اتبعتها الباحثة في بناء هذا المقياس والتي تمت الإشارة إليها في الفصل الثالث.

ثانيا:- التعرف على نمط الشخصية السائد لدى طلبة المعهد التقني:

يوضح الجدول (23) أن الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الطلبة على مقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام كالأتي: النمط المنشد للكمال (25,57، 4,10) * والنمط المساعد (26,10 ، 5,02) والنمط المنجز(27,47 ، 3,83) والنمط الرومانسي (26,90 ، 4,49) والنمط المراقب (25,46 ، 4,53) والنمط المخلص (25,12 ، 4,13) والنمط المغامر(24,87، 4,55) والنمط المتزعم (26,67 ، 3,82) وأخيرا النمط صانع السلام (25,06 ، 4,54).

وعند مقارنتها بالمتوسط المعياري **للمقياس والبالغ (24) درجة، تبين ان هناك فروق واضحة بين المتوسطات ولغرض الوقوف على مدى دلالته المعنوية، اختبرت بالاختبار التائي لعينة واحدة ، وتبين وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (199) وكانت الفروق كلها لصالح الأوساط الحسابية، والجدول (23) يوضح ذلك.

---

* يمثل الرقم الأول المثبت داخل القوسين أمام كل مكون المتوسط الحسابي في حين يمثل الرقم الثاني الانحراف المعياري، وهكذا بالنسبة للحالات المماثلة.

** يقصد بالمتوسط المعياري للمقياس استخراج متوسط درجة كل فقرة من فقرات مقياس من خلال جمع درجات البدائل الثلاثة وقسمتها على عددها ، ثم ضرب الناتج في عدد الفقرات، وبما ان درجات البدائل هي (1،2،3) ومجموعها (6) وعددها (3) فمتوسطها يكون (2) ثم ضربها في عدد الفقرات البالغ (12) لكل نمط : فيصبح المتوسط المعياري لكل نمط يساوي (24)

الجدول (23) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لعينةالطلبة على مقياس انماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام

ت	نوع النمط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة 0,05
1	المنشد للكمال	25,57	4,10	24	5,41	1,96	دالة
2	المساعد	26,10	5,02	24	5,89	1,96	دالة
3	المنجز	27,47	3,83	24	12,80	1,96	دالة
4	الرومانسي	26,90	4,49	24	9,12	1,96	دالة
5	المراقب	25,46	4,53	24	4,55	1,96	دالة
6	المخلص	25,12	4,13	24	3,81	1,96	دالة
7	المغامر	24,87	4,55	24	2,68	1,96	دالة
8	المتزعم	26,67	3,82	24	9,86	1,96	دالة
9	صانع السلام	25,06	4,54	24	3,32	1,96	دالة
أنماط الشخصية بشكل عام		232,33	36,08	216	6,41	1,96	دالة

فأظهرت النتائج ان النمط المنجز هو أكثر أنماط الشخصية شيوعا لدى طلبة المعهد، اذ بلغت القيمة التائية لهذا النمط (12,80) درجة، ويمكن تفسير ذلك بان الطلبة المعهد تتمتع بخصائص منها الميل إلى التنافس وسرعة الإنجاز والطموح الذي يتسم عن التأثر بالمشاعر لحين بلوغ غاية الهدف وهو إنهاء الدراسة والتفوق والتحصيل الدراسي، والتميز الشخصي والاجتماعي والثقة بالنفس، فضلا عن أتسام الأفراد بخاصية الإدمان على العمل بعيدا عن المشاعر أو التأثر العاطفي وسعيهم الواضح المدفوع بقدر عالٍ من الثقة والقابلية العالية للتوافق.

ويليه النمط المتزعم اذ بلغت القيمة التائية (9,86) درجة ، ويمكن تفسير ذلك بان الطلبة لديهم ثقة عالية بأنفسهم، يميلون إلى التوكيد، ويشعر الأشخاص في هذا النمط من الشخصية بأنهم يجب أن يسيطروا على العالم المحيط بهم ويتحكموا فيه، ويستعملون قوتهم

لإغناء حياة الآخرين وتقديم العون لهم، ولديهم شهامة ورحابة صدر. ويليه النمط الرومانسي اذ بلغت القيمة التائية (9,12) درجة ، ويمكن تفسير ذلك بان الطلبة من هذا النمط يتمتعون بالخيال الواسع وأحلام اليقظة وعدم الاهتمام بأداء الآخرين ولديهم مشاعر حساسة يتذوقون من خلالها الموسيقى والشعر والرسم.

ويليه النمط المساعد اذ بلغت القيمة التائية (5,89) درجة ، ويمكن تفسير ذلك بان التنشئة الاجتماعية في مجتمعاتنا تؤكد على المسايرة وضرورة الالتزام بالقيم والمعايير الاجتماعية والامتثال بها، وتعلم السلوكيات المختلفة والرغبة لدى الطلبة في بناء علاقات اجتماعية وكسب ود الآخرين من اجل مساعدتهم والإصغاء لسماع مشاكلهم.

ويليه النمط المنشد للكمال اذ بلغت القيمة التائية (5,41) درجة ، ويمكن تفسير ذلك بان الطلبة همهم الوحيد هو أن ينسجموا مع المواد المقررة دون الاهتمام برغباتهم او ما يريدون ويلتزمون بالتعليمات بدقة والقدرة على تنظيم الوقت وترتيب أعمالهم حسب الاهمية.

ويليه النمط المراقب إذ بلغت القيمة التائية (4,55) درجة، ويمكن تفسير ذلك من خلال طبيعة الصف العمرية لأفراد العينة وهي مرحلة تشكيل الهوية ويتميز أفراد العينة بالتفكير والتحليل لكل الأمور المتعلقة بحياته اليومية واستعمال أسلوب التحليل والتقييم في حل المشاكل التي تواجههم.

ويليه النمط المخلص اذ بلغت القيمة التائية (3,81) درجة ، ويمكن تفسير ذلك بان الطلبة دافعهم الأساسي في الحصول على الأمان، والذي يدفعهم إلى فحص اتجاهات الآخرين نحوه ، ويتصف أصحاب هذا النمط بتحمل المسؤولية ، ولديه قيم الولاء لعائلته وأصدقائه وللتجمعات التي ينتمي اليها .

ويليه النمط صانع السلام اذ بلغت القيمة التائية (3,32) درجة ، ويمكن تفسير ذلك بان الطلبة لديهم الاستعداد التام بالعمل التعاوني التام مع الآخرين من اجل تحقيق المسالمة وعدم الاختلاف، وهم يرغبون في أن تسير الأمور دوماً بسهولة متجنبين بذلك الصراع بأشكاله كافة، ولديهم القدرة على جمع الناس سوية وبصورة موحدة لغرض فض الصراعات والنزاعات بينهم. ويليه النمط المغامر اذ بلغت القيمة التائية (2,68) درجة ،

ويمكن تفسير ذلك بان الطلبة في هذه الصف يتخذون القرارات دون أية مشورة او تفكير عميق لان لديهم شعور بالاستقلالية التامة والسيطرة على الآخرين والتأثير بهم من خلال الإقناع والتحدث. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من هامرلي وروبنسون (Hammerlie&Robinson,1991) ودراسة هارلي (Hurley,2003) ودراسة (الياسري،2004) التي وجدت أن نمط الشخصية السائد لدى طلبة الجامعة هو نمط المنجز.

بينما تختلف مع دراسة كل من (عبد الصاحب، 2008) و(الجميلي، 2011) التي أشارت ان نمط الشخصية السائد هو المصلح لدى طلبة الجامعة. اما دراسة (الركابي،2010) فتوصلت إلى ان نمط الشخصية المتحمس هو النمط السائد لدى طلبة الجامعة، اما دراسة (ريوان, 2008) فقد توصلت الى ان النمط المتفرد هو النمط السائد لدى طلبة المعهد الفنون الجميلة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ان هذه الأنماط التسعة هي أنماط ايجابية يحاول كل مجتمع تشجيعها وتنميتها لدى الطلبة ليسهل لهم المشاركة والتفاعل والانسجام فيما بينهم داخل المؤسسة التعليمية والعمل على خلق جو فيه الطمأنينة والثقة لضمان زيادة دافعيتهم نحو العمل ورغبتهم في التقدم والنمو وتحقيق أهدافهم وأهداف مجتمعهم.

ثالثا:- التعرف على الفروق في نمط الشخصية لدى طلبة المعهد التقني على وفق متغيري الجنس (ذكور– إناث) والصف (أول – ثاني):

يوضح الجدول (24) ان القيمة الفائية المحسوبة للمتغيرات الجنس والصف ، بعد ما قامت الباحثة بمعالجة كل نمط من أنماط الشخصية باستعمال تحليل التباين الثنائي (2×2) كوسيلة إحصائية، فأظهرت النتائج الآتي:

1- وجود فروق دالة عند مستوى الدلالة (0,05) في النمط المساعد والمنجز يعزى إلى متغير الجنس.

2- عدم وجود فروق دالة وفق متغير الجنس في النمط المنشد للكمال والرومانسي والمراقب والمخلص والمغامر والمتزعم وصانع السلام.

3- وجود فروق دالة عند مستوى الدلالة (0,05) في النمط المنشد للكمال والمنجز والمغامر يعزى إلى متغير الصف.

4- لم يكن هناك تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين متغيري الجنس والصف في إي نمـــط من أنماط الشخصية، والجدول (24) يوضح ذلك.

الجدول (24) تحليل التباين الثنائي لأنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام تبعا لمتغيرات الجنس والصف

النمط	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة (0,05)
المتشدد للكمال	الجنس	31,844	1	31,844	1,99	غير دال
	الصف	192,636	1	192,636	12,040	دال
	الجنس * الصف	2,639	1	2,639	0,165	غير دال
	الخطأ	3136,028	196	16		
المساعد	الجنس	236,918	1	236,918	9,918	دال
	الصف	26,469	1	26,469	1,108	غير دال
	الجنس * الصف	88,588	1	88,588	3,709	غير دال
	الخطأ	4681,875	196	23,887		
المنجز	الجنس	177,155	1	177,155	9,455	دال
	الصف	195,173	1	195,173	10,417	دال
	الجنس * الصف	67,063	1	67,063	3,579	غير دال
	الخطأ	3672,242	196	18,736		
الرومانسي	الجنس	25,718	1	25,718	1,520	غير دال
	الصف	1,718	1	1,718	0,101	غير دال
	الجنس * الصف	9,965	1	9,965	0,589	غير دال
	الخطأ	3316,838	196	16.923		
المراقب	الجنس	55,124	1	55,124	2,060	غير دال
	الصف	39,644	1	39,644	1,481	غير دال
	الجنس * الصف	2,942	1	2,942	0,110	غير دال
	الخطأ	5245,885	196	26,765		

المخلص	الجنس	38,918	1	38,918	2,292	غير دال
	الصف	0,56	1	0,56	0,003	غير دال
	الجنس * الصف	30,962	1	30,962	1,824	غير دال
	الخطأ	3327,728	196	16,978		
المغامر	الجنس	39,671	1	39,671	3,115	غير دال
	الصف	393,367	1	393,367	30,884	دال
	الجنس * الصف	7,381	1	7,381	0,58	غير دال
	الخطأ	2496,419	196	12,737		
المتزعم	الجنس	39,429	1	39,429	1,850	غير دال
	الصف	45,669	1	45,669	2,143	غير دال
	الجنس * الصف	5,247	1	5,247	0,246	غير دال
	الخطأ	4177,834	196	21,315		
صانع السلام	الجنس	65,099	1	65,099	3,106	غير دال
	الصف	41,899	1	41,899	1,999	غير دال
	الجنس * الصف	4,349	1	4,349	0,207	غير دال
	الخطأ	4108,192	196	20,960		
أنماط الشخصية الكلية	الجنس	1233,771	1	1233,771	0,955	غير دال
	الصف	2923,521	1	2923,521	2,263	غير دال
	الجنس * الصف	932,835	1	932,835	0,722	غير دال
	الخطأ	253200,504	196	1291,839		
	الكلي	258020,220	199			

يوضح الجدول (24) أن القيمة الفائية المحسوبة للمتغيرات (الجنس والصف) وللتفاعلات الممكنة بينهما هي اقل من القيمة الجدولية (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المعهد في أنماط الشخصية بشكل كلي وفق تلك المتغيرات.

وعلى الرغم من وجود فروق في المتوسطات لدرجات الطلبة في أنماط الشخصية تبعا للمتغيرات (الجنس والصف) كما موضح في الجدول (25) إلا ان تلك الفروق لم تـــرق لمستوى الدلالة الاحصائية.

ماعدا متغير(الجنس) في النمط (المساعد والمنجز) حيث توجـــد فـــروق ذات دلالـــة إحصائية لهذا المتغير ويتطلب اللجوء للمقارنة بين المتوسطات، حيث يوضح الجدول (25) ان متوسط الإناث أعلى من متوسط الذكور، وهذا يعني ان الإناث أكثر انجازا ومساعدة من الذكور.

الجدول (25) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطلبة في أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام تبعا لمتغيري الجنس والصف

النمط	المتغيرات		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المنشد للكمال	الجنس	الذكور	100	25,24	3,635
		الإناث	100	25,90	4,520
	الصف	الأول	100	24,62	4,147
		الثاني	100	26,54	3,847
المساعد	الجنس	الذكور	100	25,80	5,025
		الإناث	100	26,39	5,033
	الصف	الأول	100	25,04	4,843
		الثاني	100	27,17	5,002
المنجز	الجنس	الذكور	100	25,83	4,425
		الإناث	100	27,97	4,324
	الصف	الأول	100	25,81	4,588
		الثاني	100	28,01	4,129
الرومانسي	الجنس	الذكور	100	27,12	3,753
		الإناث	100	27,82	3,896
	الصف	الأول	100	26,11	3,696
		الثاني	100	28,86	3,467

المراقب	الجنس	الذكور	100	24,58	4,413
		الإناث	100	26,34	4,502
	الصف	الأول	100	24,54	4,742
		الثاني	100	26,39	4,128
المخلص	الجنس	الذكور	100	24,67	4,129
		الإناث	100	25,56	4,108
	الصف	الأول	100	25,13	4,575
		الثاني	100	25,10	3,649
المغامر	الجنس	الذكور	100	24,07	4,434
		الإناث	100	25,66	4,553
	الصف	الأول	100	23,84	4,456
		الثاني	100	25,91	4,433
المتزعم	الجنس	الذكور	100	26,10	3,927
		الإناث	100	27,24	3,657
	الصف	الأول	100	25,66	3,713
		الثاني	100	27,70	3,685
صانع السلام	الجنس	الذكور	100	24,16	4,453
		الإناث	100	25,97	4,466
	الصف	الأول	100	24,06	4,602
		الثاني	100	26,09	4,260
أنماط الشخصية بشكل كلي	الجنس	الذكور	100	25,23	4,743
		الإناث	100	26,88	4,584
	الصف	الأول	100	25,012	4,666
		الثاني	100	27,11	4,570

فقد أشارت دراسة كلا من (ريوان، 2008) و(عبد الصاحب، 2008) و(الركابي، 2010) إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث وفق متغير الجنس.

ويمكن ان يرجع السبب الى طبيعة التنشئة الاجتماعية في مجتمعنا خاصة التي تشجع الإناث على الدوام بالاعتماد على الآخرين، في حين تشجع الذكور على الاستقلالية والابتعاد عن التبعية للآخرين، حيث ان الإناث بطبيعتهن يقيمن علاقات اجتماعية كثيرة، مما يجعلهن أكثر فهما للمجتمع، فضلا عن ان طبيعة عمل المرأة في إدارة أمور المترل وعملها خارج المترل يجعلها في تعامل مستمر مع الاخرين، وكذلك يرجع الى طبيعة الجو في المعهد التي يدعو الطلبة الى التفاعل المستمر فيما بينهم لفهم المواد الدراسية التي تحتاج الى عمل مشترك كون دراساقم تشجع العمل الجماعي والمشترك بين الطلبة لما لديهم من مختبرات والورش المهنية التي تحتاج الى عمل مشترك.

اما بالنسبة للمتغير الصف على الرغم من وجود فروق في المتوسطات لدرجات الطلبة في أنماط الشخصية تبعا لمتغير(الصف)، كما موضح في الجدول (25) إلا ان تلك الفروق لم ترق لمستوى الدلالة الاحصائية، إلا في ثلاثة أنماط فقط (المنشد للكمال والمنجز والمغامر) ولصالح الصف الثاني.

ويمكن تفسير ذلك فان الطلبة في الصف الثاني أكثر تحمسا للدوام وحضور للمحاضرات من الصف الأول، وأكثر تطبيقا للقوانين والتعليمات، ولان الحياة في المعهد تمنح فرصة اكبر للتفاعل الاجتماعي والتعرف على مختلف المستويات والخلفيات العلمية والثقافية والاجتماعية مما يوسع فهمهم للمجتمع وبالتالي يكونون أكثر تحمسا للدوام.

رابعا :- بناء مقياس للعبء المعرفي لدى طلبة المعهد التقني:

لقد تحقق هذا الهدف من خلال الإجراءات التي اتبعها الباحثة في بناء هذا المقياس والتي تمت الإشارة إليها في الفصل الثالث.

خامسا:- التعرف على مستوى العبء المعرفي لدى طلبة المعهد التقني:

يوضح الجدول (26) أن المتوسط الحسابي لعينة الطلبة على مقياس العبء المعرفي كان (10,75) درجة وان الانحراف المعياري (3,82) درجة، وعند مقارنته بالمتوسط المعياري للمقياس والبالغ (11) درجة وبانحراف معياري قدره (صفر)، تبين أن هناك فرقا" واضحا"

بين المتوسطين، ولغرض الوقوف على مدى دلالته المعنوية اختبر بالاختبار التائي (T.test) لعينة واحدة ، وتبين أن القيمة التائية المحسوبة هي اقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) وهذا يشير إلى أن الطلبة لا يعانون من العبء المعرفي.

الجدول (26) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لعينة الطلبة على مقياس العبء المعرفي

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
10,75	3,82	11	199	0,924	1,96	0,05

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث العلمية السابقة ، فقد توصلت دراسة كل من (حسن ،2010) و(مطر،2010) والى وجود عبء المعرفي لدى عينة الطلبة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من ان الطلبة لا يمتلكون القدرة على تحليل العناصر وربطها مع عناصر أخرى، وبالنتيجة فان التفاعل الداخلي لا يكون عاليا وبذلك لا يفرض عليهم عبئا معرفيا جوهريا بحسب نظرية العب المعرفي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت الية دراسة ماركوس (Marccus,1996) حيث أثبتت الدراسة ان الفهم يعتمد على التفاعل بين عناصر المعلومات في المادة التعليمية، مما يؤدي إلى رفع مستوى تفكير الطلبة، وان الرسومات تستطيع ان تقلل من العبء المعرفي وتعزز الفهم، مما يودي الى تعلم افضل.

وان انخفاض العبء الجوهري (الداخلي) يودي الى استيعاب العبء الشكلي الناجم عن الموقف التعليمي الجديد حتى ولو كان ذو محتوا معرفيا عاليا وذلك لوجود سعة كافية في الذاكرة العاملة.

وكذلك يرجع السبب إلى ان نتيجة استخدام استراتيجيات الأمثلة المحلولة، وهذا يدل على انخفاض مستوى العبء المعرفي، وأشارت دراسة (مطر،2010) إلى ان السبب في انخفاض مستوى العبء المعرفي الدخيل لدى الطلبة يرجع إلى تجزئة المعلومات على شكلين سمعي وبصري.

سادسا:- التعرف على الفروق في مستوى العبء المعرفي لدى طلبة المعهد التقني على وفق متغيري الجنس (ذكور— إناث) والصف (اول — ثاني):

يوضح الجدول (27) أن القيمة الفائية المحسوبة للمتغيرات (الجنس والصف) وللتفاعلات الممكنة بينهم هي اقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المعهد في مستوى العبء المعرفي وفق تلك المتغيرات.

الجدول (27) تحليل التباين الثنائي للعب المعرفي تبعا لمتغيرات الجنس والصف

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	قيمة ف الجدولية	الدلالة (0,05)
الجنس	15,85	1	15,85	1,08	3,84	غير دال
الصف	10,25	1	10,25	0,70	3,84	غير دال
الجنس* الصف	26,70	1	26,70	1,82	3,84	غير دال
الخطأ	2861,914	196	14,60			
الكلي	2913,500	199				

وعلى الرغم من وجود فروق في المتوسطات لدرجات الطلبة في أنماط الشخصية تبعا للمتغيرات (الجنس والصف) كما موضح في الجدول (28) إلا ان تلك الفروق لم ترق لمستوى الدلالة الاحصائية.

الجدول (28) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطلبة في العبء المعرفي تبعا لمتغيرات الجنس والصف

المتغيرات		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	الذكور	100	9,47	3,17
	الإناث	100	9,16	3,63
الصف	الأول	100	10,17	3,11
	الثاني	100	8,46	3,48

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث العلمية السابقة ، كدراسة كل من (Sweller,1989) و(Marrccus,1996) و(حسن،2010) و(مطر،2010) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير الجنس.

وتعزى هذه النتيجة الى ان ظاهرة العبء المعرفي لا تتأثر بتلك المتغيرات كونها ظاهرة معرفية تتأثر بالتعقيدات والتفاصيل في المنهج سواء كان علميا ام إنسانيا على حد سواء، وبالطريقة التي يتبعها المدرس وبالبناء المعرفي للفرد سواء كان ذكرا ام انثى.

وكذلك يمكن تفسير ذلك الى تشابه عينة البحث الحالي من الذكور والإناث في مستوى الذكاء وفي مستوى الخبرة السابقة وفي مستوى التحصيل والتخصص بالإضافة إلى تشابه إلى حد كبير في المنهج وطرائق التدريس......الخ ، وان جميع هذه العوامل قد تؤدي إلى تشابه سعة الذاكرة العاملة بين الطلبة، وبالتالي قد تؤدي إلى تشابه مستوى العبء المعرفي بين الطلاب والطالبات. لان مستوى العبء المعرفي يتأثر بسعة الذاكرة العاملة، أي إذا ازدادت سعة الذاكرة العاملة قل العبء المعرفي والعكس صحيح، إذ أكد سويلر (sweller) على أن ما يترتب على محدودية الذاكرة العاملة من حيث سعتها ومن حيث مدة احتفاظها بالمعلومات هو حدوث عبء معرفي يودي إلى عدم قدرتها على معالجة المعلومات (Sweller,2002,p.1502) وهذا يعني انه لا توجد حاجة إلى مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب والطالبات عند إعداد الكتب التعليمية في مستوى العبء المعرفي.

وكذلك فان عدم وجود فروق تبعا لمتغير الجنس يشير الى تجانس أفراد العينة من جهة الإطار الثقافي الذي نشأوا فيه والخبرات المعرفية التي تعرضوا لها، وإنهم يتمتعون بنفس الإمكانيات والمهارات العقلية المعرفية، وتعد هذه النتيجة مؤشرا على حسن معالجة الطلبة من الذكور والإناث للمعلومات التي يتلقوها سواء من البيئة الخارجية ام الداخلية، وأيضا مؤشرا جيدا على حسن تنظيم التعليمي ودور الكوادر التدريسية في المعهد بالتعليم.

اما بالنسبة للمرحلة الدراسية فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصف أول وثاني بين الطلبة، وربما يعود إلى طبيعة المقررات الدراسية فمن المعروف إن المقررات الدراسية للصف الأول والثاني في مضامينها تعد بعدا علميا بحتا وترسم صورا عن الحياة بشكل متعمق وواقعي، وبالتالي تجعله لا يعاني من العبء المعرفي.

سابعا- التعرف على مستوى تمايز الذات لدى طلبة المعهد التقني:

يوضح الجدول (29) أن المتوسط الحسابي لعينة الطلبة على مقياس تمايز الذات كان (108) درجة، وان الانحراف المعياري (25,37) درجة، وعند مقارنته بالمتوسط المعياري للمقياس والبالغ (102) درجة وبانحراف معياري قدره (صفر)، تبين أن هناك فرقا" واضحا" بين المتوسطين، ولغرض الوقوف على مدى دلالته المعنوية اختبر بالاختبار التائي (T.test) لعينة واحدة (البياتي،1977 ، 254) وتبين أن القيمة التائية المحسوبة هي أعلى من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) وهذا يعني بان عينة البحث تتمتع بمستوى عال من تمايز الذات.

الجدول (29) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري
والقيمة التائية المحسوبةلعينة الطلبة على مقياس تمايز الذات

مستوى الدلالة	القيمة التائية الجدولية	القيمة التائية المحسوبة	درجة الحرية	المتوسط المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
0,05	1,96	3,68	199	102	25,37	108

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث العلمية السابقة، فقد توصلت دراسة كل من (جوشو وقسطنطين، 2003) و(العبودي ، 2008) إلى وجود مستويات جيدة من التمايز لدى عينة البحث. ولكنها تختلف مع دراسة (الكعبي، 2007) التي أظهرت بان المستوى الإجمالي من تمايز الذات لدى الطلبة هو اقل من المتوسط النظري. ويمكن تفسير هذه النتيجة ان عينة البحث الحالي لديها تمايز الذات أعلى من المتوسط ، ويعود ذلك إلى ان طلبة المعهد هم أكثر إدراكا للإحداث والوقائع من حولهم وأكثر قدرة على التحكم بسلوكياقم ، كما أهم أكثر استقلالا عن المجال الإدراكي، حيث يتميزون في هذه الصف بأفكارهم الخاصة وطموحاقم المستقبلية التي يسعون بطريقة او بأخرى للوصول إلى تحقيقها في هذه الحياة.

وكما اتفقت هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نظرية وتكن (Witkin) في التمايز الذات التي أرجعت التمايز إلى الطريقة التي يدرك بها الفرد العالم المحيط به وكيفية التعامل مع المعلومات وكيفية تحصيلها، حيث تتأثر بمستوى تمايز الذات لدى الفرد، فالطالب المتمايز يكون أكثر قدرة على التعامل مع المعلومات وفي التعامل مع الآخرين، والطالب

غير المتمايز نفسية يتناول معلوماته في حل أي مشكلة تواجهه من الجهات الموجـــودة في البيئة دون الاعتماد على نفسه ومجاله الادراكي،وكذلك يدل على ان طلبة المعهد لديهم نوعا من النضج الانفعالي والقدرة على اتخاذ موقع الأنا والذي يعـــني القابليـــة العاليـــة للتمايز. وكما أن تمايز الذات يتطور على وفق المراحل العمرية ويبدو بشكل واضح في هذه الصف حيث يكون الطالب قد تحدد مسارهُ العلمي والتخصص الذي يدرسهُ والذي سيؤهلهُ إلى عمل يتناسب مع هذا التخصص إلى حد ما، علاوة على أن الطالب المعهد ربما يشعر أنهُ وصل إلى درجة متقدمة من المستوى العلمي ولا يزال طموحه للدراسة، وأن التحاق الطالب في الدراسة في المعهد هذا قد يسهم في وضوح مفهوم تمايز الذات لديهِ، فضلاً عن النضـــج الجسمي والاجتماعي الذي وصل إليهِ الطالب في هذهِ الصف كلها قد تزيد من فهمهِ لذاتهِ.

ثامنا:- التعرف على الفروق في مستوى تمايز الذات لدى طلبة المعهد التقني على وفق متغيري الجنس (ذكور– إناث) والصف (اول – ثاني):

يوضح الجدول (30) أن القيمة الفائية المحسوبة للمتغيرات (الجنس والصف)وللتفاعلات الممكنة بينهما هي اقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالـــة (0,05) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المعهد في تمايز الذات وفق تلك المتغيرات.

الجدول (30) تحليل التباين الثناني لتمايز الذات تبعا لمتغيرات الجنس والصف

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة (0,05)
الجنس	126,740	1	126,740	0,195	غير دال
الصف	25,976	1	25,976	0,040	غير دال
الجنس * الصف	104,315	1	104,315	0,160	غير دال
الخطأ	2861,914	196	651,216		
الكلي	2913,500	199			
وعلى الرغم من وجود فروق في المتوسطات لدرجات الطلبة في تمايز الذات تبعـــا للمـــتغيرات (الجنس والصف) كما موضح في الجدول (31) إلا ان تلك الفروق لم ترق لمســـتوى الدلالـــة الاحصائية.					

الجدول (31) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطلبة في تمايز الذات تبعا لمتغيرات الجنس والصف

المتغيرات		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	الذكور	100	108,59	23,66
	الإناث	100	108,63	27,10
الصف	الأول	100	109,22	27,60
	الثاني	100	108,0	23,06

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (العبودي , 2008) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا وفق متغير الجنس (العبودي, 2008, 95)

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات والبحوث العلمية، كدراسة (الكعبي،2007) و(الهاشمي،2010) حيث أشاروا الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تمايز الذات تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

وان السبب يعود إلى إن عينة الطلبة من الذكور والإناث، قد نشأت في اسر وبيئات اجتماعية رغم أنها مختلفة، ولكنها قد وفرت لهم خصائص سيكولوجية مكنتهم من ان يكونوا في مستوى متشابه من التمايز، وهذا ما يؤكد رأي نظرية باون (Bowen) بان لا فرق بين الذكور والإناث في تمايز الذات (skowron & Friedlander,1998, p.242) وكذلك يمكن أن يعزى سبب ذلك أن طلبة المعهد يعيشون في بيئة متجانسة بما تحتويهِ هذهِ البيئة من علاقات اجتماعية وزمالة دراسية تؤدي إلى إذابة الفروق بين الجنسين.

تاسعا:- التعرف على العلاقة الارتباطية بين انماط الشخصية التسعة والعبء المعرفي وتمايز الذات:

ولأجل تحقيق هذا الهدف تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتعرف على طبيعة العلاقة بين متغيرات البحث، وبعد استخدام الاختبار التائي الخاص باختبار معامل الارتباط (البياتي،1977، 274) أظهرت النتائج ان معاملات الارتباط بين أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام والعبء المعرفي وتمايز الذات، كما موضح في الجدول(32).

الجدول (32) معاملات الارتباط بين درجات الطلبة على مقياس أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام والعبء المعرفي وتمايز الذات

ت	المتغيرات / النمط	العبء المعرفي		مستوى الدلالة (0,05)	تمايز الذات		مستوى الدلالة (0,05)
		معامل الارتباط	التائية المحسوبة		معامل الارتباط	التائية المحسوبة	
1	المنشد للكمال	0,131	1,87	غير دالة	0,152	2,171	دالة
2	المساعد	0,361	5,469	دالة	0,096	1,371	غير دالة
3	المنجز	0,214	3,101	دالة	0,174	2,521	دالة
4	الرومانسي	-0,136	1,942	غير دالة	0,255	3,75	دالة
5	المراقب	0,316	4,688	دالة	0,154	2,193	دالة
6	المخلص	0,077	1,086	غير دالة	0,132	1,885	غير دالة
7	المغامر	-0,122	1,742	غير دالة	0,196	2,840	دالة
8	المتزعم	0,141	2,014	دالة	0,149	2,128	دالة
9	صانع السلام	0,127	1,814	غير دالة	0,120	1,714	غير دالة
	أنماط الشخصية بشكل كلي	0,084	1,186	غير دالة	0,300	4,477	دالة
	تمايز الذات	0,161	2,295	دالة			

* القيمة التائية الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (198).

أظهرت النتائج بأن معامل الارتباط بين درجات الطلبة على مقياس (أنماط الشخصية بشكل كلي والعبء المعرفي) بلغ (0,084) درجة، وبعد استخدام الاختبار التائي الخاص بمعامل الارتباط ، تبين انه اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) وهذا يعني بأنه لا توجد علاقة بين أنماط الشخصية بشكل كلي والعب المعرفي.

اما بالنسبة لكل نمط من أنماط الشخصية بشكل مستقل وعلاقته بالعب المعرفي وكما هو: يتضح من جدول (32) بوجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين العبء المعرفي وكل من الأنماط (المساعد، والمنجز، والمراقب ، والمتزعم)، في حين كانت العلاقة موجبة ولكنها غير دالة بين العبء المعرفي ونمط الشخصية (المنشد للكمال، المخلص،

وصانع السلام)، وكانت العلاقة سلبية وغير دالة بين العب المعرفي وكل من نمط الشخصية (الرومانسي، والمغامر).

أما ما يخص العلاقة الموجبة والدالة إحصائيا بين نمط الشخصية المساعد والعبء المعرفي، فقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0.361) درجة، ويمكن تفسير هذا الارتباط بكون الدافع الأساس لدى صاحب نمط الشخصية المساعد هو ان يحاول فهم المجتمع، ويتفاعل مع الآخرين باستمرار وتقديم المساعدة لهم، فلذلك تتداخل العناصر المتفاعلة لدى الطالب ويودي الى ارتفاع مستوى العبء المعرفي المفروض على الذاكرة العاملة.

أما ما يخص العلاقة الموجبة والدالة إحصائيا بين نمط الشخصية المنجز والعبء المعرفي، فقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0,214) درجة، ويفسر ذلك بأن انشغال الطالب يكون ذو شان، وان يشعر بقيمته، تدفعه الى التفكير باستمرار بنفسه، فضلاً عن تفكيره بالآخرين، كونه يريد التأثير في نظرهم إليه، مما يجعل العلاقة بين نمط شخصيته والعبء المعرفي موجبة ودالة إحصائيا.

أما العلاقة الموجبة والدالة إحصائيا بين نمط الشخصية المراقب والعبء المعرفي، فقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0,316) درجة، ويمكننا تفسير ذلك من خلال ان الطالب دافعه الأساس هو فهم البيئة المحيطة به، كوسيلة للدفاع عن نفسه من التهديد المتأتي من البيئة المحيطة، ويتسمون بالقلق والفضول، وتتساءل كثيرا عن الأمور، وبذلك يزداد الزخم على الذاكرة العاملة ويؤدي الى ارتفاع مستوى العبء المعرفي ، لذا نجد ان العلاقة بين نمط الشخصية المراقب والعبء المعرفي علاقة ايجابية والدالة احصائياً.

أما العلاقة الموجبة والدالة إحصائيا بين نمط الشخصية المتزعم والعبء المعرفي، فقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0,141) درجة، ويفسر ذلك من خلال أن رغبة الطالب الأساسية في السيطرة على الآخرين، وعلى المواقف التي يتعرض لها، تدفعه الى زيادة تداخل المعلومات على الذاكرة العاملة باستمرار وهذا يجعل الطالب أكثر تعرضا للعبء، وبالتالي تكون هناك علاقة موجبة والدالة بينهما.

اما بالنسبة للعلاقة الموجبة وغير دالة إحصائيا بين أنماط الشخصية (المنشد للكمال والمخلص وصانع السلام) والعبء المعرفي.

ويمكن تفسير هذا الارتباط من ان نمط الشخصية المنشد للكمال دافعه الأســاس في جعل الأمور المحيطة به في العالم الخارجي تجري بصورة صحيحة، فتدفعه الى محاولة تفحص العالم، والتفكير به وفهمه، وكلما كان الطالب واعيا ويلتزم بتطبيــق القــوانين بصــورة منتظمة، سيجعل العبء على الذاكرته العاملة اقل.

اما بالنسبة لنمط الشخصية المخلص دافعه الأساس في الحصول على الأمان، والــذي يدفعه الى فحص اتجاهات الآخرين نحوه ، لتجنب الشعور بالقلق وعدم الامان.

اما بالنسبة لنمط الشخصية صانع السلام، فإن دافعه الأساس في تحقيق التآلف مــع البيئة المحيطة به والانسجام معها، وتجنب الصراعات وإشكال التوتر، ومحاولتــه لإبقــاء الأحوال ثابتة ومستقرة، مما يدفعه الى فهم العالم المحيط به، والسعي الدائم لفهمه، فالزيادة في التعامل مع الآخرين والتفاعل المستمر يؤدي الى زيادة تفاعل المعلومــات المقدمــة الى الطالب، مما يودي الى ارتفاع مستوى العب المعرفي.

اما عن العلاقة السلبية وغير الدالة بين العبء المعرفي ونمط الشخصية الرومانسي، لان دافعه الأساس لفهم نفسه والتعبير عنها، تجعله مُنشغلاً بنفسه ودائم التفكير بهــا، ويتميــز بالانهماك الذاتــي، مما يجعل تفاعله مع المجتمع قليل، بحيث لا يفهم العالم الخارجي المحيط به ويبقى تفكيره محدوداً ، لذا نجد العلاقة عكسية وغير دالة بين نمط الشخصية الرومانســي والعبء المعرفي.

وبالنسبة للعلاقة السلبية وغير الدالة بين العبء المعرفي ونمط الشخصية المغامر، فــان رغبته الأساسية في إرضاء نفسه، وإشباع حاجاته بصورة تامة تجعله منشغلاً بنفسه، فتحــد من نموه في الجانب المعرفي، وبالتالي تصبح العلاقة عكسية وغير الدالة بين نمط الشخصــية المغامر والعبء المعرفي.

أما بالنسبة للمتغير الثاني (أنماط الشخصية وعلاقته بتمايز الذات) أظهرت النتائج بأن معامل الارتباط بين درجات الطلبة على مقياس (أنماط الشخصية وتمــايز الــذات) بلــغ (0,300) درجة، وبعد استخدام الاختبار التائي الخاص بمعامل الارتباط، تبين انه أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) وهذا يعني بأنه توجد علاقة بين أنمــاط الشخصــية بشكل كلي وتمايز الذات.

اما بالنسبة لكل نمط من أنماط الشخصية بشكل مستقل وعلاقته بتمايز الذات وكما هو: يتضح من جدول (32) بوجود علاقة إرتباطية موجبة والدالة إحصائيا بين تمايز الذات وكل من الأنماط (المنشد للكمال، والرومانسي، والمنجز، والمراقب، والمغامر، والمتزعم) في حين كانت العلاقة موجبة ولكنها غير دالة بين تمايز الذات ونمط الشخصية (المساعد والمخلص وصانع السلام).

بالنسبة للعلاقة الموجبة والدالة إحصائيا، نجد أقوى ارتباط بين تمايز الـذات ونمـط الشخصية الرومانسي، اذ بلغت قيمة معامـل الارتباط (0,255) درجة، ويمكننا تفسـير ذلك من خلال ان أصحاب نمط الشخصية الرومانسي يسعون الى فهم أنفسهم، والتعـبير عنها، وتحقيق الذات، وخلق هوية خاصة بهم بالمظهر المنسجم، والتنسـيق، والابتكـار، والتذوق الجمالي، لذا نجد الارتباط قوي بين تمايز الذات ونمط الشخصية الرومانسي.

اما بالنسبة للعلاقة الموجبة والدالة إحصائيا بين تمايز الذات ونمط الشخصية المغـامر، فقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0,196) درجة، ويمكن تفسير ذلك بان يكـون دوافعـه ورغباته هي إرضاء نفسه، والشعور بالاكتفاء الذاتي، وإشباع حاجاته بصورة تامة، لذا فأن العلاقة قوية بين تمايز الذات ونمط الشخصية المغامر.

اما بالنسبة للعلاقة الموجبة والدالة إحصائيا بين تمايز الذات ونمط الشخصية المنجـز، فقد بلغت قيمة معامـل الارتباط (0,174) درجة، ويمكن تفسير هذا الارتباط بان يكون لدى صاحب نمط الشخصية المنجز دوافع لأن يكون محل إعجاب الآخرين، ودوافع إثبات ذاته، لذا نجد ان الارتباط قوي بين هذا النمط من الشخصية وتمايز الذات.

اما بالنسبة للعلاقة الموجبة والدالة إحصائيا بين نمط الشخصية المراقب وتمايز الـذات، فقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0,154) درجة، ويمكن ان نعزي سـبب ارتبـاط نمـط الشخصية المراقب بتمايز الذات، لان نمط الشخصية المراقب يكون دافعه الأسـاس هـو الرغبة في امتلاك المعرفة وفهم البيئة المحيطة به للوصـول الى المعرفـة والحقيقـة العلميـة والموضوعية، لذا فأن الارتباط بينهما يكون كبيراً مقارنة بارتباطه مع الأنماط الأخرى.

اما بالنسبة للعلاقة الموجبة والدالة إحصائيا بين نمط الشخصية المنشد للكمال وتمـايز الذات، فقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0,152) درجة، ويمكن تفسير هذا الارتباط بكون

الدافع الأساس لدى صاحب نمط الشخصية المنشد للكمال هو ان يفعل وبصوره مستمرة ما هو صحيح، ويحاول ان يجعل كل الأمور المحيطة في العالم تجري بصوره صحيحة وبطريقه أفضل، وهو يسعى الى الاتساق مع مبادئه وأفكاره ، لإرضاء نفسه وتبرئتها من الآثام، وان يصبح غير مُدان او مُنتقد من قبل الآخرين.

اما بالنسبة للعلاقة الموجبة والدالة إحصائيا بين نمط الشخصية المتزعم وتمايز الذات، فقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0,149) درجة، ويمكن تفسير هذا الارتباط بكون الدافع الأساس لدى صاحب نمط الشخصية المتزعم هو السعي لتأكيد قوته، وقادر على أن يكون مسؤولاً ومواجهاً للمتحدين، ويقاوم الشعور بالضعف، والتحكم بالبيئة المحيطة، والسيطرة على المواقف التي يتعرضون لها، لذا نجد العلاقة الارتباطية قوية بين تمايز الذات وأصحاب نمط الشخصية المتزعم.

اما بالنسبة للعلاقة الموجبة وغير الدالة إحصائيا بين تمايز الذات وأنماط الشخصية (المساعد، والمخلص، وصانع السلام).

ويمكن تفسير هذا الارتباط بكون الدافع الأساس لدى صاحب نمط الشخصية المساعد ان يكون محبوباً، ويعبر للآخرين عن مشاعره ، وان يكون الآخرين بحاجة إليه،

أما بالنسبة لارتباطه مع نمط الشخصية المخلص، فإننا نجد ان دافعهم الأساس هو الشعور بالأمان، والحصول على الدعم من الآخرين، اما نمط الشخصية صانع السلام فان أصحاب هذا النمط من الشخصية التي لديهم دافع أساس هو تحقيق التآلف مع البيئة، والانسجام معها، وتجنب الصراعات وإشكال التوتر.

أما بالنسبة للعلاقة بين (العبء المعرفي وتمايز الذات) أظهرت النتائج بأن معامل الارتباط بين درجات الطلبة على مقياس (العبء المعرفي وتمايز الذات) بلغ (0,161) درجة، وبعد استخدام الاختبار التائي الخاص بمعامل الارتباط ، تبين انه أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) وهذا يعني أن العلاقة بين العبء المعرفي تمايز الذات هي علاقة دالة موجبة، وكما هو موضح في الجدول (32).

وقد يرجع السبب في ذلك بحسب رأي الباحثة إلى أنّ تمايز الذات بصورة عامة لا تعكس فقط الفروق الفردية في عمليات الانتباه والإدراك والتفكير وغيره من العمليات

المعرفية، ولكنها في الواقع ذات بعد وجداني أيضاً حيث أنها تعكس الفروق في السلوك الاجتماعي والجوانب الشخصية الأخرى، فالأساليب المعرفية قادرة على تفسير الكثير من جوانب الشخصية المعرفية والاجتماعية والانفعالية، مما يعطيها القدرة على أن تلعب دوراً هاماً في تنظيم بيئة الفرد وسلوكهِ كموجه لأسلوب الفرد في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة، وتنظر الأساليب المعرفية إلى الشخصية بطريقة شمولية وكلية حيث أنها لا تعمل على تجزئة المكونات المعرفية عن المكونات الأخرى، لذلك نلاحظ العلاقة بين أنماط الشخصية وكل من المتغيرات (العبء المعرفي وتمايز الذات) علاقة تمثل الجانب المعرفي المتمثل بالعب المعرفي والجانب الانفعالي والاجتماعي والشخصي المتمثل بتمايز الذات.

-الاستنتاجات :

في ضوء ماتوصلت اليه نتائج الدراسة الحالية يمكننا استنتاج ما يأتي :

1- ان للوضع الحالي الذي يشهده البلد دخل في سيادة نمط الشخصية المنجز، اذ ان التطور العلمي ودخول التكنولوجيا في الساحات التعليمية وتوفير فرص الدراسات، دفعت الكثير من الطلبة، باعتبارهم الشريحة المثقفة في المجتمع، الى تبني هذا النمط من الشخصية، محاولين مواكبة العصر واصلاح مستوياتهم العلمية.

2- ان العبء المعرفي ظاهرة تسببها الطبيعة المعقدة للمادة الدراسية ومحدودية الذاكرة العاملة والموقف التعليمي، لذا يجب ان تبنى المناهج وطرق التدريس بشكل يراعي البناء المعرفي للفرد لتحقيق اكبر قدر من التعلم.

3- هناك علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين العبء المعرفي وكل من الأنماط (المساعد، والمنجز، والمراقب ، والمتزعم)، في حين كانت العلاقة موجبة ولكنها غير دالة بين العبء المعرفي ونمط الشخصية (المنشد للكمال، المخلص، وصانع السلام)، وكانت العلاقة سلبية وغير دالة بين العب المعرفي وكل من نمط الشخصية (الرومانسي، والمغامر).

4- هناك علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين تمايز الذات وكل من الأنماط (المنشد للكمال، والرومانسي، والمنجز، والمراقب، والمغامر، والمتزعم) في حين كانت العلاقة موجبة ولكنها غير دالة بين تمايز الذات ونمط الشخصية (المساعد ، والمخلص ، وصانع السلام).

المصادر والمراجع

المصادر العربية :-

- القران الكريم

1- أبو جودة ، صافية سليمان (2004) اثر برنامج تعليمي – تعلمي مستند إلى نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية.

2- أبو حطب، فؤاد، وسيد احمد عثمان (1973) التقويم النفسي، ط1، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

3- أبو رياش ، حسين محمد (2007) التعلم المعرفي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

4- الإزيرجاوي ، فاضل محسن (1991) اسس علم النفس التربوي، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.

5- الإمارة ، اسعد (2004) الدماغ وسيكولوجية الإدراك والتفكير، شبكة النبأ المعلوماتية.

6- ------ (2005) شبكة النبأ المعلوماتية ، شبكة الانترنيت العالمية ، موقع المؤلف.

7- الامام ، مصطفى محمود عبد اللطيف ، واخرون (1990) التقويم والقياس، دار الحكمة، بغداد.

8- الانصاري ، بدر محمد (2012) مقدمة لدراسة الشخصية ، ط2 ، ذات السلاسل للطباعة والنشر والتوزيع ، الكويت.

9- البادري ، سعود بن مبارك (2011) تطبيقات علم النفس مهنة وتربية، ط1 ، دار الكتاب الجامعي، الأمارات العربية المتحدة.

10- البياتي، عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس (1977) الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة الثقافة العالمية، بغداد.

11- ألبنا ، عادل سعيد (2008) العبء المعرفي المصاحب لأسلوب حل المشكلة في ضوء مستويات صعوبة المهمة وخبرة المتعلم، مجلة كلية التربية، العدد(1)، جامعة الإسكندرية، دمنهور، مصر.

12- جعفر، نوري (1978) طبيعة الإنسان في ضوء فسلجة بافلوف، ط 2 ،دار الفكر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

13- جمال ، منير حسين ومنصور، كامل الشربيني (2005) الفروق التجهيزية في الانتباه الانتقائي والموزع ومكونات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً والعاديين– مدخل تشخيصي، مجلة المنهج العلمي والسلوك، العدد الثالث، طنطا، مصر.

14- الجميلي ، صابر طه ياسين (2011) أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير،كلية التربية ، جامعة الموصل.

15- حسن، فينك امجد (2009) أنماط الشخصية السائدة لدى فئات من المجتمع الكردي وفقا للأنماط التسعة للشخصية (نظام الانيكرام)، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة صلاح الدين.

16- حسن ، مهدي جاسم (2010) العبء المعرفي وعلاقته بالانتباه الاختياري المبكر والمتأخر لدى طلبة المرحلة الاعدادية، اطروحة دكتوراه، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.

17- الحمداني، خالد خير الدين (2004) قبول الطلبة في التخصصات الأكاديمية كبيئات مهنية وأنماطهم الشخصية، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.

18- توق، محي الدين وعدس، عبد الرحمن(1986) المدخل الى علم النفس، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان .

19-‌-------(1993) المدخل إلى علم النفس، مركز الكتب الأردني ، ط3، عمان، الأردن.

20- دافيدوف ، ليندا (1983) المدخل الى علم النفس، ط3، ترجمة السيد الطواب واخرون، منشورات مكتبة التحرير، القاهرة.

21- دسوقي ، كمال (1969) دينامية الجماعة في الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي، ج1 ، مطبعة الأنجلو المصرية، القاهرة.

22- ------(1988) ذخيرة علوم النفس، المجلد الأول، دار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة.

23- رشيد ، فارس هارون (2005) الذكاء المتعدد وعلاقته بالأسلوب المعرفي تحمل الغموض عدم تحمل الغموض، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة بغداد.

24- الركابي ، أنعام مجيد عبيد (2010) الفشل المعرفي وعلاقته بمركز التفكير في نظام الانيكرام لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.

25- ريتشارد ، لازاروس (1981) الشخصية، ترجمة سيد محمد غنيم، ومحمد عثمان نجاتي، ط1، دار الشروق، بيروت0

26- ريوان ، سعاد عباس (2008) التفضل الجمالي وعلاقته بأنماط الشخصية لمركز المشاعر وفق نظام الانيكرام لدى طلبة معهد الفنون الجميلة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية0

27- الزق، احمد يحيى (2009) علم النفس، ط1 ، دار وائل للنشر، عمان، الاردن0

28- الزعبي، صالح عبد الله، والخياط ، ماجد محمد (2011) علم النفس الرياضي، ط1 ، دار الراية للنشر والتوزيع، الجامعة الأردنية، عمان، الاردن0

29- الزعبي ، محمد يوسف (2012) العبء المعرفي بين النظرية والتطبيق ، ط1 ، دار اليازوري للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.

30- الزغول ، عماد عبد الرحيم (2003) نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الاردن.

31- الزغول ، رافع النصير، والزغول ، عماد عبد الرحيم (2003) علم النفس المعرفي ، دار الشروق للنشر والتوزيع، الاردن.

32- الزغول ، عماد عبد الرحيم، والهنداوي، علي فالح (2004) مدخل الى علم النفس، ط2 ، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية.

33- الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم ، وآخرون (1981) الاختبارات والمقاييس النفسية، جامعة الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر.

34- سعيد ، نزار محمد (1989) أضواء على الشخصية الإنسانية – تعريفها- نظرياتها – قياسها، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد .

35- سلمان ، خديجة (2009) أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد، رسالة دكتوراه ، الجامعة المستنصرية، بغداد.

36- سليم ، مريم (2003) علم النفس التعلم ، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

37- ------(2009) علم النفس المعرفي ، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

38- السيد ، جمانة، ورفاه السيد واخرون(2006) درجات الطاقة في معرفة الذات، دار الخيال، للطباعة والنشر، بيروت.

39- الشامي ، جمال الدين محمد (2009) الأساليب المعرفية كمحددات للشخصية الإنسانية، كلية المعلمين، جدة. www.gesten.org

40- شريف ، نادية محمود(1982) الاساليب المعرفية الادراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي، مجلة عالم الفكر، المجلد الثالث، العدد الثاني، الكويت.

41- شلتز، داون (1983)نظريات الشخصية، ترجمة حمد الكربولي وعبد الرحمن القيسي،جامعة بغداد.

42- الشيخ ، يوسف محمد وجابر عبد الحميد جابر(1964) سيكولوجية الفروق الفردية، دار النهضة العربية، القاهرة.

43- الصبوة ، محمد نجيب، وكامل: مصطفى محمد، والحسانين، محمد (2000) علم النفس المعرفي، ط2، الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، (ترجمة عن روبرت سولسو).

44- الصفار ، رفاه محمد (2008) التفكير الحاذق وعلاقته بالتفضيل المعرفي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراه، غير منشوره، كلية التربية، جامعة بغداد.

45- الصوفي ، عبد المجيد رشيد (1985) اختبار مربع كأي- استخدامه في التحليل الإحصائي، دار النضال للنشر، بيروت.

46- الطائي ، ايمان عبد الكريم (2001) سمات الشخصية وعلاقتها باتخاذ القرار لطلبة كلية القانون في جامعة بغداد، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.

47- طه ، فرج عبد القادر (1987) المدخل في علم النفس والشخصية والأمراض النفسية ، دار الفنية للنشر والتوزيع ، القاهرة.

48- عبد الحميد ، نشواتي (1988) بنية الشخصية وانماطها في نظرية ايزنك واثارها في التحصيل الاكاديمي لدى طلبة المرحلة الجامعية الاولى في جامعة اليرموك بالأردن، المجلة التربوية ، العدد(17)، المجلد (5) ، كلية التربية ، جامعة الكويت.

49- عبد الغفار ، عبد السلام (1996) الشخصية والصحة النفسية، مكتبة العرفان، بيروت.

50- عبد الله ، محمد قاسم (2009) الشخصية (استراتيجياها ونظرياها وتطبيقاها الإكلينيكية والتربوية الشخصية والعلاج النفسي)، دار المكتبي للطباعة والنشر والتوزيع، ط2 ، دمشق.

51- عبد الصاحب ، منتهى مطشر (2008) أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالقيم والذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية- ابن رشد ، جامعة بغداد.

52- عبد نور ، كاظم (2010) الروضة والمدرسة والجامعة وجدلية إعاقة – تنمية المواهب والتفكير والإبداع، دار ديبونو، عمان، الأردن.

53- العبودي ، طارق محمد (2006) الأسلوب المعرفي الشمولي التحليلي وعلاقته بتوليد الحلول لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة بغداد.

54- العبودي ، علاء عبد الحسن حبيب (2008) تمايز الذات وعلاقته بالتماسك الأسري لدى موظفي الجامعة المستنصرية، رسالة ماجستير، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.

55- العبيدي ، محمد جاسم (2011) علم نفس الشخصية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع ،الاردن.

56- العجيلي، صباح حسين واخرون (2001) مبادى القياس والتقويم التربوي، مكتبة احمد الدباغ، بغداد.

57- العتوم ، عدنان يوسف (2012) علم النفس المعرفي ، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

58- العزي ، عهود حميد حسين(2010) أعداد اختبار فيليب كارتر وكين راسل للقدرة العقلية وفقا لنظرية السمات الكامنة باستخدام أنموذج راش، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، ابن رشد.

59- عسكر، علي (2000) ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها: الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق، ط2 ، دار الكتاب الحديث، دولة الكويت.

60- العظماوي ، إبراهيم كاظم (1988) معالم سيكولوجية الطفولة والفتوة والشباب، دار الشؤون الثقافية العامة للنشر، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد.

61- علي ، حمد الله مجيد حسين (1996) علاقة السلوك العدواني بأنماط الشخصية لدى طلبة المدارس المتوسطة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية – ابن رشد ، جامعة بغداد.

62- عمر، ماهر محمود (1988) سيكولوجية العلاقات الاجتماعية، ط1 ، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.

63- عودة ، احمد سليمان وخليل يوسف الخليلي (1988) الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، دار الفكر للنشر والتوزيع ، الاردن.

64- عودة ، احمد سليمان وفتحي حسن ملكاوي (1992) أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، ط2 ، مكتبة الكناني، الاردن.

65- العناني، حنان عبدالحميد(2000) الصحة النفسية،دار الفكر للطباعة والنشر،ط1،عمان، الأردن.

66- عيسوي ، عبد الرحمن محمد (1985) القياس والتجريب في علم النفس والتربية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

67- غفور ، بشرى نور الدين (2011) اساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بأنماط الشخصية على وفق نظرية هولاند لدى طلبة المرحلة الاعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة تكريت.

68- فائق ، احمد ومحمود، عبد القادر (1979) مدخل الى علم النفس العام، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

69- فرج ، صفوت (1980) القياس النفسي، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة.

70- الفرماوي ، حمدي علي (1994) الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

71- فيركسون ، جورج (1991) التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس، ترجمة هناء العكيلي، الجامعة المستنصرية، بغداد.

72- فيصل ، عباس (1982) الشخصية في ضوء التحليل النفسي ، دار المسيرة للنشر، بيروت.

73- قاسم ، انتصار كمال (2006) نمط الشخصية وعلاقته بتحقيق الهوية ودافع الانجاز الدراسي لدى طلاب الجامعة، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.

74- القذافي، رمضان محمد (2011) الشخصية، نظرياتها، اختباراتها ، ط4، طرابلس.

75- كاظم ، علي مهدي (2002) القيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد(3)، العدد(2)،كلية التربية—جامعة البحرين.

76- كارتر، فيليب (2007) الكتاب الكامل لاختبارات الذكاء ، ترجمة ونشر مكتبة جرير، السعودية.

77- كارتر، فليب وراسل، كين (2009) نم قدرتك العقلية ، ترجمة ونشر مكتبة جرير، السعودية.

78- الكعبي ، سهام مطشر معيجل (2007) اثر تمايز الذات والمجهولية في المجموعة في اللاتفرد، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.

79- محمد ، يوسف شهاب (1992) أنماط الشخصية وعلاقتها بالتفضيلات المهنية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن، مجلة الثقافة النفسية المتخصصة ، العدد (33) المجلد (2).

80- محمد ، شذى عبد الباقي، وعيسى، مصطفى محمد (2011) اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ، الاردن.

81- محمود، عصام نجيب (2001) ديناميات السلوك واستراتيجيات ضبطه وتعديله، عمان، دار البركة، الاردن.

82- مصطفى، يوسف حمه صالح(2009) سيكولوجية التمايز لدى المراهقين،ط1،دار دجلة،عمان.

83- مطر، نجاة محمد (2010) العبء المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي على وفق الأسلوب الإدراكي- تفضيل النمذجة الحسية (دراسة مقارنة)، رسالة ماجستير، كلية التربية صفي الدين الحلي، جامعة بابل.

84- ملحم ، سامي (2002) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، ط2 ، الاردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان، الاردن.

85- الملاح ، نادر محمد (2003) طرز الشخصية ، مكتبة البحرين ، ط1 ، المنامة.

86- الموسوي، عبدالله حسن وآخرون (2002) ببلوغرافيا العلوم التربوية والنفسية، ط 1، بيت الحكمة، بغداد.

87- النابلسي ، محمد أحمد (1989) أصول ومبادئ الفحص النفسي ، ط1، جروس بيرس، لبنان.

88- الناصر ، حصة عبد الرحمن (1996) سلوك النمط (أ) وعلاقته بالعصاب والانبساطية، مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد (4)، المجلد (24)، جامعة الكويت.

89- نشواتي ، عبد المجيد (1997) علم النفس التربوي ، مؤسسة الرسالة، بيروت.

90- الهاشمي ، ميعاد غافل حمادي (2010) التمايز النفسي وعلاقته بالذكاء الذاتي لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير ، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

91- يونس، انتصار (1966) السلوك الإنساني، المكتب المصري الحديث، مطبعة جامعة الإسكندرية، مصر.

92- الياسري ، مصطفى نعيم عبد الله (2004) أنماط الشخصية لدى طلبة الجامعة على وفق النماذج التسعة للشخصية نظام الانيكرام، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد.

المصادر الاجنبية:-

93- Amodio .H (1996) Bowen theory FAQ ,version 20 ,Syracuse family center Cohn Bergman.

94- Amadieu, Frack, Manne, Claudette, & Laimay, Carole (2009) Attention Guiding Effect During A Learning Task from Animation, CLLE-LTC, University of Toulouse le Mirail, France.

95- Anastasi, A. (1988) Psycholoical Testing , Macmillan , New York.

96- Baddeley, A.(1989) The Psychology of Remembering and forgetting.
97- Baron, Renee and Wagele Elizabeth, (1994),Enneagram made Easy,The perfectionist(the one),Discover the 9 types of people,On www.9type.com.

98- ______,(1994),Enneagram made Easy, The helper (the two),Discover the 9 types of people,Harper Sanfransisico,On www.9type.com.

99 - ______________,(1994), Enneagram made Easy, The Achiever (the three), Discover the 9 types of people, On www.9type.com.

100 -___,(1994),Enneagram made Easy,The Romantic(the four),Discover the 9types of people,Harper Sanfransisico,On www.9type.com.

101-____,(1994),Enneagram made Easy,The Observer(the five),Discover the 9types of people, Harper Sanfransisico,On www.9type.com.

102 __,(1994), Enneagram made Easy, The Questioner (the six),Discover the 9 types of people, Harper Sanfransisico,On www.9type.com.

103 -____________,(1994), Enneagram made Easy, The Adventurer (the seven), Discover the 9 types of people, www.9type.com.

104 -_________, (1994), Enneagram made Easy, The Asserter (the eight), Discover the 9 types of people, On www.9type.com.

105-____________,(1994),Enneagram made Easy, The Peacemaker(the nine),Discover the 9 types of people, On www.9type.com.

106- Barry, Kimberly E.& Barry, Joseph S.(2002) Personality type and perceived hearing aid benefit revisited. Hearing Journal, Vol.24-2002.McCarthy press, New York, USA.

107- Blass ,Thomas(1977) personality variables in Social Behavior , John Wiley and sons , New York.

108- Beesing Maria etal, (1984), The Enneagram: a journey in self-discovery, Danville, N. J., Dimension Books, New York.

109- Bhatt , pooja (2001) Differentiation of self and marital adjustment withen the Asian Indian American population master thesis , the Graduate College , university of Wisconsin stout.

110- Bowen ,murray (1978) Family Therapy in clinical practice.New York :Jason Aronson.

111- Bonis,M.& Boeck,P & Pulik ,H.& Feline,A. (1995) identity disturbances and self–other differentiation in schizophrenics, borderlines,and normal controls compr psychiatry.Sep–oct;36(5) :p.362

112-Bowen,murray (2000)Bowen Theory.Bowen center for the study of the family,Georgetown family center.from internet.http:/www.theBowen center.com

113- Boeree, C. George, (2002), Sigmund Freud: Personality theory, on www.SigmundFreud.HTM

114- Bogart, B. (2003) .Information about personality types. file://A:\personality20%type20%Introduction.HTM

115- Callahn, S. and William, R., (1992), The Enneagram for youth: Counselor's manual, Loyala University press, New York.

116- Cavin, Shelly (2003). Personality testes prove compatibility: common traits important for couples. File://A\colleg~IHTM<www.personality type.com Stone Ridge,New York

117-Collines, K. T. etal, (1973) Key words in education, Longman group Ltd., London.

118- Coffield ,Linda (2000) the impact of a therapeutic group procedure on self –differentiation. A research paper submitted in partial fulfillment of the requirement for the master of Science degree in marriage and family *therapy , university of Wisconsin, stout.*

119- Cooper, Graham (1988) Research Into Cognitive Load Theory And Instructional Design at UNSW, University of New South, Australia, UNSW.

120- __________(1990) Cognitive Load Theory as an Aid Instructional Design, Australian Journal of Educational Technology, 6 (2), Australian.

121- Chou, Thomase (2000). A directional theory of the Enneagram. Enneagram monthly (57) , January. New York .USA

122- Chong, Toh Seong (2005) A Recent Advances in Cognitive Load Theory Research: Implications for Instructional Designers, Malaysian Journal of Instruction, Vol.2 NO, 3, 3, Malaysian.

123–Dave,S.,(2006)The Reformer Description(the one),On www.9type.com.

124-_______,(2006)TheHelperDescription,(thetwo),On www.9type.com.

125-___,(2006) The Motivator Description,(the three), On www.9type.com

126-___,(2006) The Romantic Description, (the four), On www.9type.com

127-______,(2006)The Thinker Description,(the five),Onwww.9type.com.

128______,(2006)The Skeptic Description,(the six),On www.9type.com.

129-____,(2006) The Enthusiast Description,(the seven),On www.9type.com

130-________,(2006)The Leader Description,(the eight),Onwww.9type.com.

131-___,(2006) The Peacemaker Description,(the nine), On www.9type.com.

132- Daughenbaugh, R. and Ensmynger, D.,(2002) Dose personality type effect online versus in class course satisfaction, seventh annal, Mid south instructional technology conference, city press, New York.

133- Deleew, Krista (2009) Dose All Cognitive Load Occur in Working Memory, University of California, USA.

134- Eble, R.L., (1972), Essentials of Educational measurement, N, J. Prentice Hall company, New york.

135- Elliott. N, Stephen, Kurz, Alexander, Beddowm, Peter & Frey, Jennifer (2009) Cognitive Load Theory Instruction- Based Research With Applications for Designing Test, Peabody College of Van Derbilt University.

136- Fredman, Jerome, p., (1996)The Enneagram and other personality types, Mc carth center press, New York.

137- Geisell,E & el.al (1981) Measurement theory for Behavior ciences , san Francisco :W.H freeman and company .

138- Glass, Gaha, V.and Julions (1970) : Statistical methods in Education and Psychology , Hall , Inc, U. S. A.

139 – Goodenough, D.R.(1976) The Role of Individual Differencees in field Dependenmce asafactor in learning and Memory Rsychological Bulletin , p.675-694.

140- Guushue,George V & Constantione, Madonna.G(2003)examining Individualism, collectivism,an self –mantal hearth counseling ,Jon (25) (1); Research library.

141- Holland, J. H., (1973), Distribution of personalities with occupational and fields of study, the vocational Guidance Quarterly, Vol.(15),pp. 226-231.

142- Hammerlie, F. M. and Robinson, D.J.,(1991)Type Apersonality traits and adjustment to college, journal of college students development, vol. (2), United Kingdom.

143- Hurly, J. B., (2003), Personality type today, Harper and Row, Colophon books, New York.

144- Hurley, R. Mathew (2003), Is there a correlation between personality type and choice of college major? Under graduate, journal of psychology, Vol, (15), University of Carling, Department of Psychology, USA.

145- Kalyuga, Slova, Sweller, John (2005) Rapid Dynamic Assessment of Expertise to Improve the Efficiency of Adaptive E-Learning, University of New South Wales Sydney, Australia .

146- Keyes, Maragret Frings, (1992) Emotions and The Enneagram working through ypur Shadow life, script, molysdatur publications, moiré Beach, Calefornia.

147- Kester, Liesbeth, Kirschner, Paul & Van Merrienboer (2005) The Management of Cognitive Load During Complex Cognitive Skill Acquisition By Mean of Computers - Simulated Problem Solving, British Journal of Educational Psychology, 75, UK.

148- Klein, S. (1991) Learning:Principles and Applications(2nd ed) singapore: McGRAW-Hill,Inc.

149- Kinshuk & Graf, Sabine 2(008) Considering Cognitive Traits and Learning Style to Open Web – Based Learning to A Larger Student community, ICTA '07,Hammamet, Tunisia.

150- Kirchner. A, paul, Sweller, John, & Clark, Richard (2006) Why Minimal Guidance During Instruction Dose Not work: An Analysis of the

Failur of Constractivist, Discovery,Problem-Based, Experiential, And Inquiry–Based Teaching,Educational Psychologist.41(2),75-86,Lawrence Erlbaum Associates.

151- Lee ,S ,Virginia (2000) The used of uncertaintly incollege classroom from, http: www.ucet.ufl/ programservice/ topic 8-1. Htm.

152- Lynett Shepard (2006),The Essential Enneagram.on WWW.9type.com.

153- Maguire, M. (1995) Measuring Cognitive Load Using computational models .Available online:www.aare.edu.au.

154- Mayer,R,E (1997) Multimedia learening :Are we asking the right questions Educathonal Psychologist,32,1-19

155- Mousavi, Seyed, Low,Renae & Sweller,Johne (1995) Reducing Cognitive Load by Mixing Auditory And Visual Presentation Modes,Journal of Eductional Psychology.Vol 87,no.2,319-334,American psychological Association, USA.

156- NASA Task Load Index (TIX) (1986) Paper – and Pencil, Version, Moffett Filed, CA: NASA – Ames Research Center, USA.

157- Nunnally, J. C., (1978) Psychometric theory, 2nd edition, McGraw - Hill Company, New York.

158- Reid, Joy (1987) The learning style Preferences of ESL Students, Colorado University, Tesol Quarterly, USA.

159- Robins, R. W. etal, (1996), Resilient, over- controlled and un controlled, MC- Graw Hill Company , New York.

160- Rick Hogue, (2006), Enneagram Introduction, theory and research on www,prosperity. Com.

161- Rose. Pacwa, (1999) The Enneagram theory of personality. Issues of Gardian Angles press, (GAP), USA.

162- Riso, Don Richard, (1995), Discovering your personality type, The new Enneagram Questionnaire, Houghton Mifflim Co. New york.

163- _______,(1996), Personality type, 2nd edition, Houghton Mifflim Company . New york.

164 - _______, (1998), The Reformer Enneagram type (1), The Enneagram Institute press, New york.

165- _______, (1998) The Helper Enneagram type (2), The Enneagram Institute press, New york.

166 - _______, (2003), Q and A on object relation: with regard to the Enneagram type, on www. 9type. Com.

167- Riso, Don Richard and Russ Hudson, (2002),The RHETL(version 2) Independently scientifically validated,The Enneagram Institute,New york.

168- __________,(2003) The evaluation of consciousness: where did the idea of three centers come from? The Enneagram Institute press,New york.

169- __________, (2003) The nine types and their essential qualities, The Enneagram Institute press, New York.

170- Omundson, J. S. and Schroeder, R. G., (1996), Personality type, job Satisfaction tour nova intention among certified public accountants, Hispanic journal of behavior science, Vol. (18).

171- Otaola , J.(2003) Ten Standards Based on Cognitive Theory for Designing instructional Medial Projects . Available online:www.yahoo.com.

172- Oostrorm, Ivan,(2007) family system characteristics and psychological adjustment to cancer susceptibility genetic testing a prospective study clinical Genetics.71:35-42.

173- Palmer, Patrick, (1987), Association among sex Roles, Gender, Family life cycle and Values in Adulthood, D. A. Vol. (479), No. (11), may.

174- Paas, Fred, Renkl, Alexander & Sweller, Johne (2003) Cognitive Load Theory And Instructional Design:Recent Developments, Educational Psychologist, 38(1), 1- 4, Lawrence Erlbaum Associates , Icc.347 .

175- Samuel, B. K., (1993), A follow up study Investigating the relationships between Holland's personality types and selected career choice variable, Dissertation Abstracts International,Vol. (54),No.(5),p.1619.

176- Soreson, G., (1964), Abnormal Psychology: The problem of Maladaptive Behavior, University of Washington, Washington.

177- Sorden ,S.(2005) . A Cognitive Approach to Instructional Design for Multimedia Learning Informing Science Journal. 8 (3).

178- Sweller, John (1989) cognitive technology ,some procedures for facilitating learning and problem solving inmathematics and science, journal of educational psychology, 81.9.p.457-466.

179- Sweller, John, van Merrienboer ,J.J.G,& paas ,F,G,W,C (1998) Cognitive architecture and instructional.

180- Sweller, John (2002) Visalisation And Instructional Design, University of New south Wales, Sydney, Australia.

181- ________ (2008) Cognitive Load Theory,University of New South Wales.WWW. Sci Topics.htm .

182- Sweller, John & Sweller,Susan (2006)Natural Information Processing System ,Evolutionary Psychology, www.human- nature.com/ep .4:434 - 458, Original Article, USA.

183- Skowron ,E.A& Friedlander ,M(1998) the differentiation of self inventory :Development and Initial validity ,Journal of counseling psychology , vol (47), No (2) , p.229-237

184- Skowron, E.A & Wester , S.R & Azen, R (2004) Differentiation self

Mediates college stress and adjustment Journal of Counseling & envelopment ,vol (82), p.69-78.

185- Skowron, Elizabeth.A (2004) Differentiation of self, personal Adjustment, problem solving and Ethnic group Belonging Among persons of color, journal of counseling & Development , vol (82), p.447-455.

186- Tabbers, Huib, Matens, Rob & Van Merrienboer (2002) Multimdia Instructions and Cognitive Load Theory: Spilt – Attention and Modality Effects, Paper Presented at AECT, long Beach, California, USA.

187-Terrence,P.O.and Terabit, M.,(2001). A comparison of personality type considering tobacco use,American journal of Health Studies press, Vol.(2).

188- Thomas Chou, (2000), A directional theory of the Enneagram monthly (57), January, New York.

189- Thomase, E.A. (2002). Personality type and presntaionof information . AFT journal ,vol2,sec.3,/2002,©Hotemo press.USA

190- Vita, Enza (2002). The Enneagram personality types ,New Age Online.www.newage.com.edu

191- Wagner, Jerome (2003). The Enneagram spectrum of personality styles : an introductory guide .© Portland Metamorphous press. USA

192- Witkin, H.A,et al (1962) Psychological Differentiation, Wiley,N.Y.

193- ________(1974) Psychological Differentiation, Newyork, Halstead.

194- Witkin, Herman .A and Goodenough,D.R (1981) cognitive styles: Essence and origins dependence and field independence international universities press, inc ,New York.

195- Wikipedia , The Free Encyclopedia (2006) Congitive Load Available online: www.google,com.

196- Weiner, M. and Mohl, p. (1995), Theories of personality and psychopathology: other psychoanalytic school in khaphlan Hand Sadok, B. (edt). Compressive textbook of psychiatry, Vol. (6). Baltimor.

197- Weigand, Florian & Hanze, Martin (2009) Inducing Germane Load While Reducing Extraneous Load By Incrementally Fading – in A Work Example, Department of psychology, University of

198- Xie, B. & Salvendy,G (2000) Review and Reappraisal of Modeling and Predicting Mental Workload in Single and Multi-Task Environments Work and strwss 14 (1).

199- Yung, C.C., (1954) Von den Wurzeln des Bewusstseins- Zurich : rancher , MC- Graw Hill company .

200- Yu,T. (2002) Cognitive Load and Pl Theory, Available Online: www.yahoo.com.

ملحق (1)

مقياس انماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام بصورتة النهائية

تسلسل الكلي للفقرات	تسلسل الفقرة في النمط	الفقرات	تنطبق عليّ كثيرا	تنطبق عليّ احيانا	لا تنطبق علي ابدا
		1			
1	1	انظر الى الامور على اعتبار الها اما ان تكون صحيحة اوخاطئة			
2	2	احب تنظيم الاشياء وترتيبها			
3	3	احب الكمال في كل شيء			
4	4	التزم بتقاليد الاسرة والمجتمع في التعامل مع الناس			
5	5	ارغب ان اكون مثاليا وذو مبادى بدرجة عالية			
6	6	التزم بالقيم الجوهرية في اتخاذ القرار			
7	7	اجد ضميري يتحكم بافعالي			
8	8	اغضب عندما لا يستمع الآخرون لما اقوله			
9	9	ارى ان الاخرين مهما فعلوا فلن يصلوا الى مستوى اخلاقي عال			
10	10	ارى ان القرارات التي اتخذها هي الافضل			
11	11	لدى القدرة على التحكم بذاتي بحسب ما يتطلبه الموقف			
12	12	أميل الى أن أكون قاسياً على نفسي			
		2			
13	1	أميل إلى مساعدة الآخرين واستمتع بصحبتهم			
14	2	لدي دافع قوي بتقديم كل ما املك للاخرين			
15	3	اتعاطف مع الافراد الذين يغلب عليهم الحزن			
16	4	اشعر باني طيب القلب وعاطفي			
17	5	اراعي مشاعر الاخرين واحاول فهمها			
18	6	اصغي للقضايا الشعورية(العاطفية) واستمع لها بشكل جيد			
19	7	احاول ان اكون حساسا" ولبقا" مع الاخرين على قدر الامكان			
20	8	اشعر انني مستنزف عاطفيا لكثرة اهتمامي بالاخرين			
21	9	انا متفتح واستمتع بكسب أصدقاء جدد في حياتي			
22	10	انشغل بالاخرين لدرجة أنني أهمل اعمالي الخاصة			
23	11	حينما يكلفني الاخرون بعمل ما، فانني ابذل كل ما بوسعي لانجازه			

تسلسل الكلي للفقرات	تسلسل الفقرة في النمط	الفقرات	تنطبق عليّ كثيرا	تنطبق عليّ احيانا	لا تنطبق علي ابدا
24	12	اجد صعوبة في قول كلمة (لا) للاخرين			
		3			
25	1	اتميز بشخصية ايجابية ومتفائلة النظرة			
26	2	اشعر بان لدي طموح لا حدود له			
27	3	أرى ان سر نجاحي يكمن في منافسة الآخرين			
28	4	المحن الشديدة تجعلني اشعر بالصلابة والعزم ومنافسةالاخرين			
29	5	انا واثق من نفسي			
30	6	احب ان انجز الاعمال التي لها امكانية اساسية في الحصول على المكافئة والتميز الشخصي			
31	7	أقوم بأعمال تميزني عن الآخرين			
32	8	أحب ان اخطط لأعمالي مقدما			
33	9	انجز أعمالي بنشاط وتركيز عال			
34	10	اعتقد انه مهما فعل الاخرون فلن يصلوا الى مستواي العلمي			
35	11	اشعر بعدم وجود شخص مثلي			
36	12	لدي القدرة على ان انحي عواطفي جانبا كي ادع العمل يسير			
		4			
37	1	حين اتوقع حدوث اشياء فانها تحدث بالفعل			
38	2	افضل الوحدة على مخالطة الآخرين			
39	3	احب حل أي مشكلة اواجهها بمفردي			
40	4	عندما تكون لدي مشكلة مع الآخرين فإنني افضل الانسحاب			
41	5	استمتع بالاستغراق في الخيال او احلام اليقظة			
42	6	أحب القصص ومشاهدة الأفلام الخيالية			
43	7	أتميز بكوني رومانسي وخيالي			
44	8	افتخر بنفسي على أصالة افكاري وقدرتي على الإبداع			
45	9	لدي القدرة على التحول من الخيال الى الواقع			
46	10	اشعر انني بحاجة للحب والعطف والاهتمام			
47	11	ليس للحياة قيمة بدون المشاعر والعواطف الرقيقة			
48	12	عندما اقرا رواية ممتعة اعيش حياة ابطالها واحس بمشاعرهم			

تسلسل الكلي للفقرات	تسلسل الفقرة في النمط	الفقرات	تنطبق عليَ كثيرا	تنطبق عليَ احيانا	لا تنطبق علي ابدا
		5			
49	1	لدي عقل متفتح وطاقة غير محدودة			
50	2	اوقات فراغي مليئه بالانشطة الممتعة والمثيرة للاهتمام			
51	3	اتفحص الامور المحيطة بي بدقة وعمق			
52	4	ارغب بمعرفة المزيد عما يجري حولي من احداث			
53	5	لدي شكوك قوية وتساؤلات عن الكيفية التي يجب ان تكون عليها الامور			
54	6	انا فضولي اتجاه الامور والاحداث			
55	7	اميل الى تقليل اهمية دور الاخرين في العمل			
56	8	ابحث عن تفسير الامور التي لا افهمها			
57	9	أحب الابتعاد عن الآخرين			
58	10	أصبحت منعزلا عن الآخرين بسبب انشغالي بإعمالي الخاصة			
59	11	لا تعجبني الافكار المكررة والمطروقة والروتين			
60	12	لا أعير انتباها لمشاعري			
		6			
61	1	العمل والمسؤولية لهما قيمة عالية لدي			
62	2	احاول التدخل في شؤون اسرتي والتحكم بها			
63	3	اميل الى ان اكون قلقا ومهتما حتى بادق التفاصيل			
64	4	اثق بقراراتي واختياراتي المختلفة			
65	5	استطيع العمل لمدة طويلة وبجهد كبير			
66	6	اعتمد على أصدقائي وهم يعرفون أنه يمكن الاعتماد علي			
67	7	اشعر بان لدي افكار متناقضة			
68	8	اشعر انه ليس لدي الكثير مما يدعوني الى الفخر بنفسي			
69	9	ارى ان امكانياتي اقل من الاخرين			
70	10	ادقق في الأمور واشكك بها			
71	11	تزعجني عصبيتي وعدم شعوري بالأمان وكثرة شكوكي			
72	12	اتردد في اتخاذ القرارات ازاء أي قضية تواجهني			

تسلسل الكلي للفقرات	تسلسل الفقرة في النمط	الفقرات	تنطبق عليّ كثيرا	تنطبق عليّ احيانا	لا تنطبق علي ابدا
		7			
73	1	اميل الى المرح والبشاشة			
74	2	اشعر بالسرور عندما اقضي اوقاتي باللهو والمتعة			
75	3	احب الحياة وانظر لها بشكل ايجابي.			
76	4	اتعامل مع الاخرين بتلقائية وعفوية كبيرة			
77	5	افسر الامور بما يتلائم مع حاجاتي			
78	6	اشعر بالثقة عندما اشارك الاخرين في نشاطاتهم الاجتماعية			
79	7	حينما يطلب مني حل مشكلة معينة فانني انظر اليها بسطحية وبدون تفكيرعميق			
80	8	افتخر بذوقي وانفتاحي على الخبرات الجديدة			
81	9	اقوم بالاعمال التي تتسم بالتنوع والتغير			
82	10	نتيجة لضغوط الآخرين أصبحت اكثر عدوانية نحوهمَ			
83	11	لا تمنعني أي صعوبة من الوصول إلى الهدف طالما أتمتع بقوة			
84	12	اجيب عن أي شي بسرعة دون تردد			
		8			
85	1	اذا اتيحت لي فرصة فانني ساكون قائدا ممتازا			
86	2	احب الصراحة في تعاملي مع الاخرين			
87	3	احاول أن احفز الناس بوضع الخطط الكبيرة وإعطائهم الفرص الكثيرة			
88	4	اعتمد على نفسي في حل كل ما يواجهني من مشكلات			
89	5	أحب ان أكون مستقلا عن الآخرين في اتخاذ القرار حول ما أريد ان اعمل			
90	6	لا اهتم بمشاعرالاخرين			
91	7	اتصرف بخشونة في التعامل مع الاخرين			
92	8	اشعر بالكراهية نحو بعض الناس			
93	9	ارد بعنف على الشخص الذي يستفزني			
94	10	أميل نحو تحدي الآخرين واستفزازهم			
95	11	ادافع بقوة عن ارائي			

تسلسل الكلي للفقرات	تسلسل الفقرة في النمط	الفقرات	تنطبق عليّ كثيرا	تنطبق عليّ احيانا	لا تنطبق علي ابدا
96	12	لدي القدرة في التاثير على الاخرين			
		9			
97	1	أفضل الهدوء والاسترخاء في حياتيَ			
98	2	أواجه المواقف الحرجة بهدوء ومن دون ارتباك			
99	3	أحب ان يكون أصدقائي من مختلف المستويات الاجتماعية والعلمية			
100	4	اشعر انني قادر على تغيير مواقف الاخرين بالاقناع المباشرلهم			
101	5	ابتعد عن العواطف عندما يتعلق الامر بتحقيق الاهـــداف الشخصية			
102	6	لا يضايقني رؤية الأشياء مبعثرة حولي			
103	7	افقد باستمرار الحاجات والاشياء التي امتلكها			
104	8	أحاول ان أكون منسجما مع الآخرين			
105	9	ارغب في أقامة علاقات يسودها الانسجام والألفة والتقبل مع الآخرين			
106	10	عندما يحاول احدهم السيطرة علي وفرض رأيه انغلق على نفسي			
107	11	اغير قراراتيَ بسهولة في ضوء افكار الاخرين			
108	12	الجا الى الاستسلام عندما اتجادل مع أي شخص			

ملحق (2)

مقياس العبء المعرفي بصورته النهائية

عزيزتي الطالبة .... عزيزي الطالب

تحية طيبة:

إن هذا المقياس معد لأغراض البحث العلمي وليس امتحانا لك ، وهو يحتوي على عدد معين من البطاقات ، وتحتوي هذه البطاقات على مجموعة من الأسئلة المختلفة، وان كل سؤال من هذه الأسئلة قد وزع على بطاقتين بحيث تشتمل البطاقة الأولى على الجزء الأول من السؤال وتشتمل البطاقة الثانية أو قد لا تشتمل على الجزء الثاني من السؤال وهي مخصصة للإجابة،المطلوب منك أن تجد الحل خلال المدة المحدد لك وبسرعة ودقة ولا تجعل احد من الأسئلة أن يستغرق منك وقتا أطول من اللازم فعامل الزمن مهم جدا وان تكتب الإجابة في البطاقة المخصصة للإجابة، ويرجى عدم قلب الصفحة حتى يؤذن لك

أملأ البيانات الآتية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الصف: الأول ☐ الثاني ☐

المشرف	طالبة الدكتوراه
أ.د.واثق عمر موسى	جنار عبد القادر احمد

1- **خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط.**

سيقدم لك مجموعة من الأرقام، المطلوب منك إكمال المربع أدناه بالأعـــداد (1، 2، 3) بحيث يحتوي كل صف وكل عمود على الأعداد الثلاثة المختلفة.

البطاقة الثانية : مخصصة للإجابة

الحل :

3		
		1
	2	

2- **خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة.**

اقرأ النص الآتي ثم أختر الكلمات التي تناسب الفراغات، بحيث يصبح النص مفهومـــا، وضعها في بطاقة الإجابة. (عفوية ، احتجاز، عاهل ، محاكمة ، مدير ، لحظية)

حاول .... المدرسة أن يقنع الشرطة بعدم .... الطلاب بسبب ما اعتبره هفوة .... لا تنفي سلوكهم الحسن المعروف عنهم.

البطاقة الثاني للإجابة:

الحل ....

3- **خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة.**

انظر إلى المعادلة أدناه. المطلوب منك، إيجاد (الرقم الصحيح) الذي يجب وضعه بدلاً من علامة الاستفهام.

البطاقة الثانية : تحتوي على الصورة وهي مخصصة للإجابة

11	=	٣	÷	؟	+	17

4- **خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط.**

انظر إلى المعادلة أدناه. المطلوب منك، ترتيب العمليات (÷ ، × ، −، +) للحصول على الإجابة الصحيحة:

البطاقة الثانية: تحتوي على الصورة وهي مخصصة للإجابة

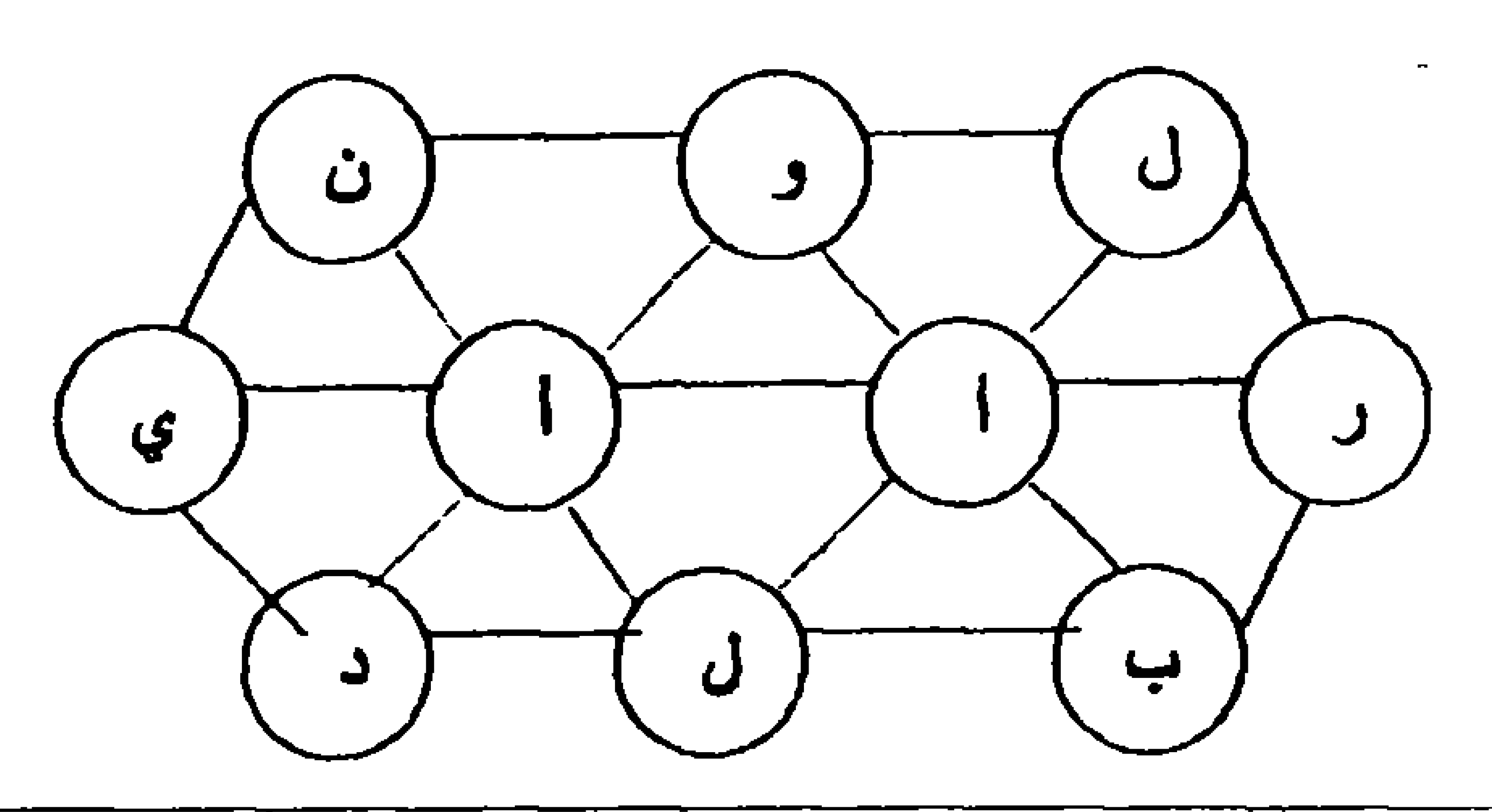
ا		ا		ا		ا		ا	=	ا

5- **خلال مدة زمنية مقدارها(دقيقتان) فقط.**

انظر إلى الشكل أدناه، انه يتكون من عشرة دوائر كل دائرة تحتوي على حرف واحد فقط. أن مجموعة الحروف هذه تكوّن سوية كلمتين مترابطتين لهما معنى أخلاقي وديني (تتعلق بصلة الرحم). المطلوب منك استعمل القلم والتعرف على هاتين الكلمتين عن طريق التوصيل والانتقال من دائرة إلى أخرى مرة واحدة لكل دائرة ودون رفع القلم عن الورقة.

البطاقة الثانية تحتوي على الصورة وهي مخصصة للإجابة :

الحل : ابدأ من حرف الباء وانتهاء بحرف النون.



6- **خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط.**

انظر إلى الشكل أدناه ، لديك الأرقام 73 ،67، 61 ، 43 ،37، 31، 13 ، 7 ،1 رتبت كما يأتي :

7	61	43
73	37	67
31	13	1

مطلوب منك إيجاد العلاقة التي تم توزيع الأرقام وفقها داخل المربعات ؟

البطاقة الثاني: مخصصة للإجابة

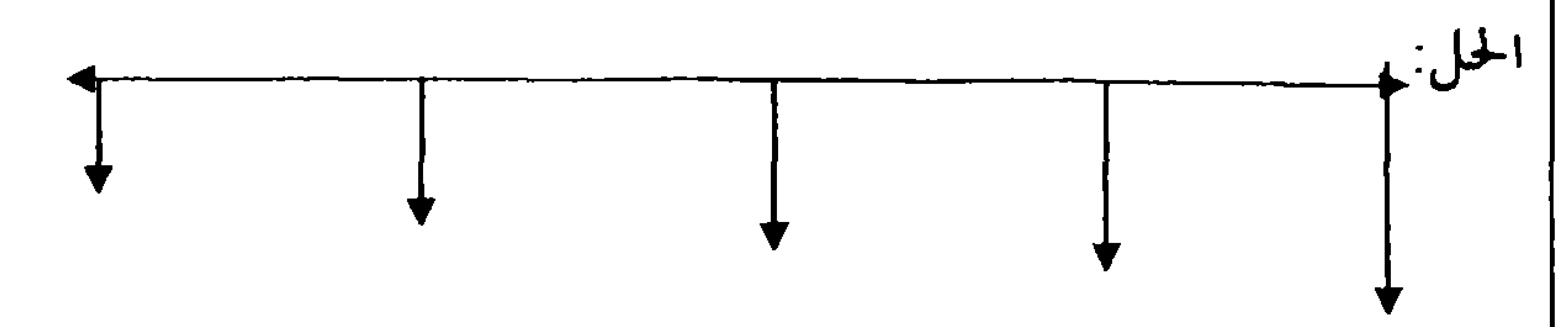
الحل ....

7- خلال مدة زمنية مقدارها(دقيقتان) فقط، اجب عن السؤال ادناه:

ولد نمير بعد سنتين من جميل، وتكبر هدى عن نمير بأربع سنوات ، سهى اصغر من هدى بثمان سنوات ، و ولد خالد بعد سهى بقليل؟ وألان اكتب أسماء الأشخاص على طول الخط بما يلاءم المعلومات المعطاة، ومن هو الثاني اكبر سنا؟

البطاقة الثانية : مخصص للإجابة

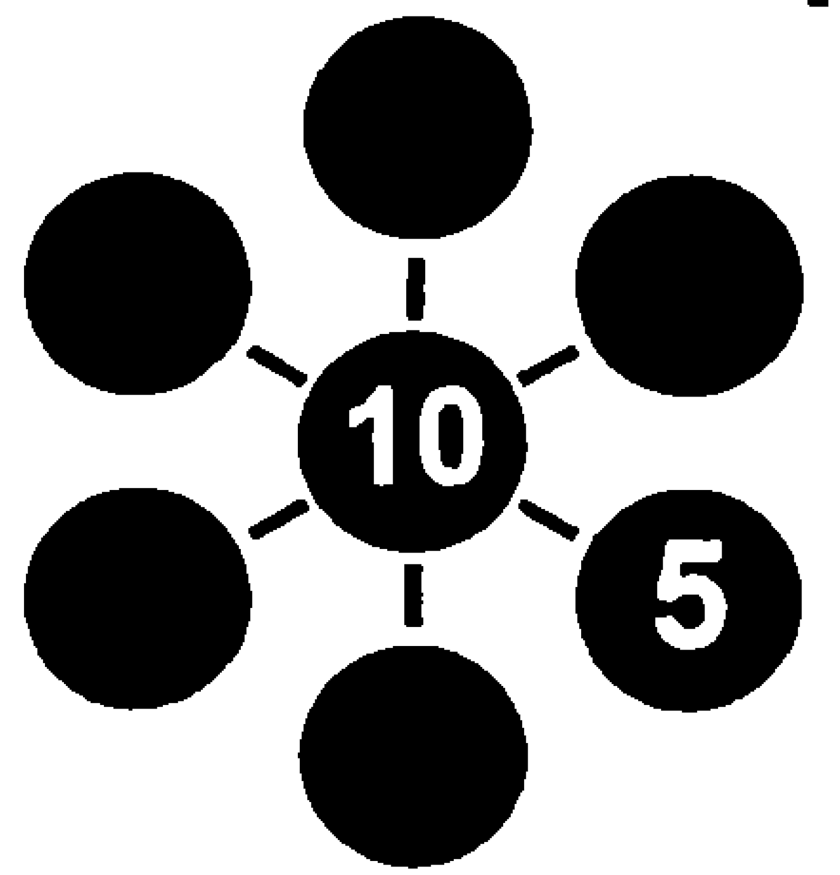
الحل:



8- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط.

ستقدم لك مجموعة من الأرقام. المطلوب منك أن تقوم بوضعها داخل دوائر الشـــكل المقدم لك في البطاقة الأخرى ، بحيث يكون مجموع أرقام كل ثلاث دوائر متصلة على خط مستقيم واحد= (25) (6، 7، 8، 9، 10)

البطاقة الثاني : تحتوي على الشكل وهي مخصصة للإجابة



9- خلال مدة زمنية مقدارها(دقيقتان) فقط . اقرا هذه المسالة الآتية، ثم أجب عن السؤال في ادناه.

صندوق كبير ، بداخله صندوقان ، داخل كل صندوق ثلاثة صناديق أخرى صـــغيرة ، داخل كل صندوق من الصناديق الأخيرة أربعة صناديق أخرى ...... فكم عدد تلـــك الصناديق ؟

البطاقة الثانية: مخصصة للإجابة

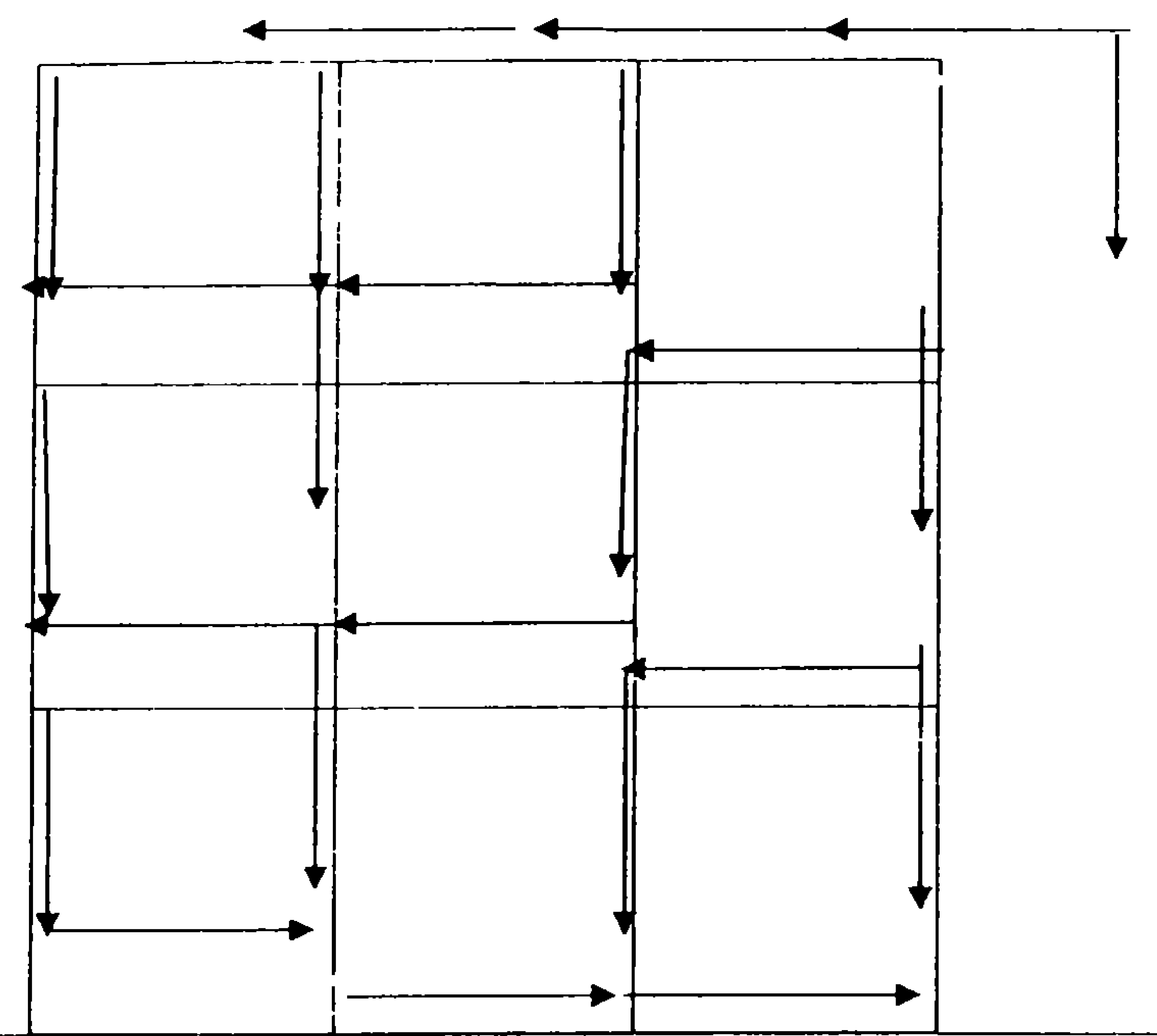
الحل ....

10- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط.

أمامك مجموعة مربعات مكونة من أعواد الثقاب المطلوب منك حذف (8) أعواد ثقاب بحيث يكون عندك مربعان فقط، وان تكون مربعان مختلفان بالمساحة؟ (فقط اشر على الأعواد المحذوفة)

البطاقة الثانية: مخصصة للإجابة

الحل: المطلوب اشر على الأعواد المحذوفة



11- خلال مدة زمنية مقدارها(دقيقتان) فقط .

أبدا الحل للأحرف الموجودة في المربعات وفقا لتسلسل عمودي او أفقي (لا بشكل مائل) لتكون مثل عربي مكون من ثلاث كلمات ومجموع حروفها 12 حرفا ، ويجب عليك إيجاد نقطة البداية لتتوصل للأحرف الناقصة، ومطلوب منك اختيارها من إحدى البدائل الموجودة أدناه.

أ- أخر الحياة الموت

ب- الحديث ذو شجون

ج- ذل من لا سيف له

البطاقة الثانية: مخصصة للإجابة

الحل :

أ			
	ي	و	
ح			

12- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة.

انظر الى الأرقام الموجودة داخل المستطيل مرتبة بطريقة معينة ، ما الرقم المناسب الـــذي يوضع بدل علامة الاستفهام في المستطيل ؟

16	12	8
؟	3	2

البطاقة الثانية: مخصصة للإجابة

الحل ....

13- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط.

انظر إلى سلسلة الأرقام أدناه ، المطلوب منك، إيجاد الرقم المفقود الذي يوضـــع بـــدل علامة الاستفهام؟

(2 ، 4 ، 7، 11، ؟ ، 22 ، 29 ، 37)

البطاقة الثانية: مخصصة للإجابة

الحل ....

14- خلال مـدة زمنيـة مقدارها دقيقـة واحـدة فقـط. اسـتعمل سـتة عيـدان مـن الكبريت فقط، واعمل بهما اربعة مثلثات متساوية الأضلاع منها.

البطاقة الثانية: مخصصة للإجابة

الحل ....

15- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط.

أقرا هذه المسالة الآتية بتأن ثم أجب عن السؤال في أدناه:

أضيف عدد ما الى العدد (5) وضرب في (2) وطرح العدد (1) فكان الناتج (21) ما هو هذا العدد ؟

البطاقة الثانية: مخصصة للإجابة

الحل ....

16- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقتان فقط.

المطلوب منك إكمال العمليات الحسابية الآتية بالأرقام المناسبة لإكمال السلسلة الحسابية.

البطاقة الثانية: مخصصة للإجابة

الحل ......

10	=	7	+	
−		−		×
	=	2	+	3
×				
	=		−	11
=		=		=
30	=			20

17- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط، اقرا الكلمات ادناه، وحاول الإجابة عنها.

في أحدى اللغات الأجنبية :

تانا دونا ميكا معناها ماء بارد جدا

وتانا بنتا معناها ماء حار

ودونا بيلا معناها جيد جدا

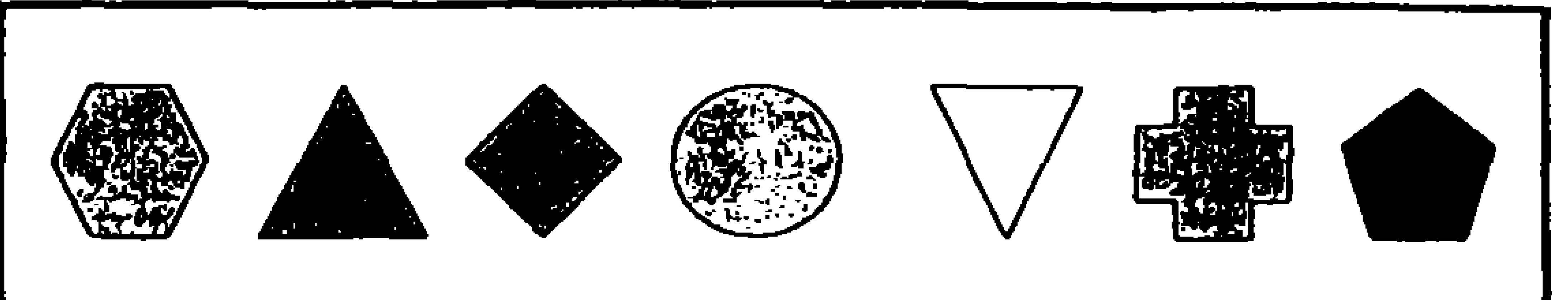
المطلوب منك ان تستنتج من ذلك ان كلمة (بارد) في هذه اللغة هي ؟

البطاقة الثانية: مخصصة للإجابة

الحل ....

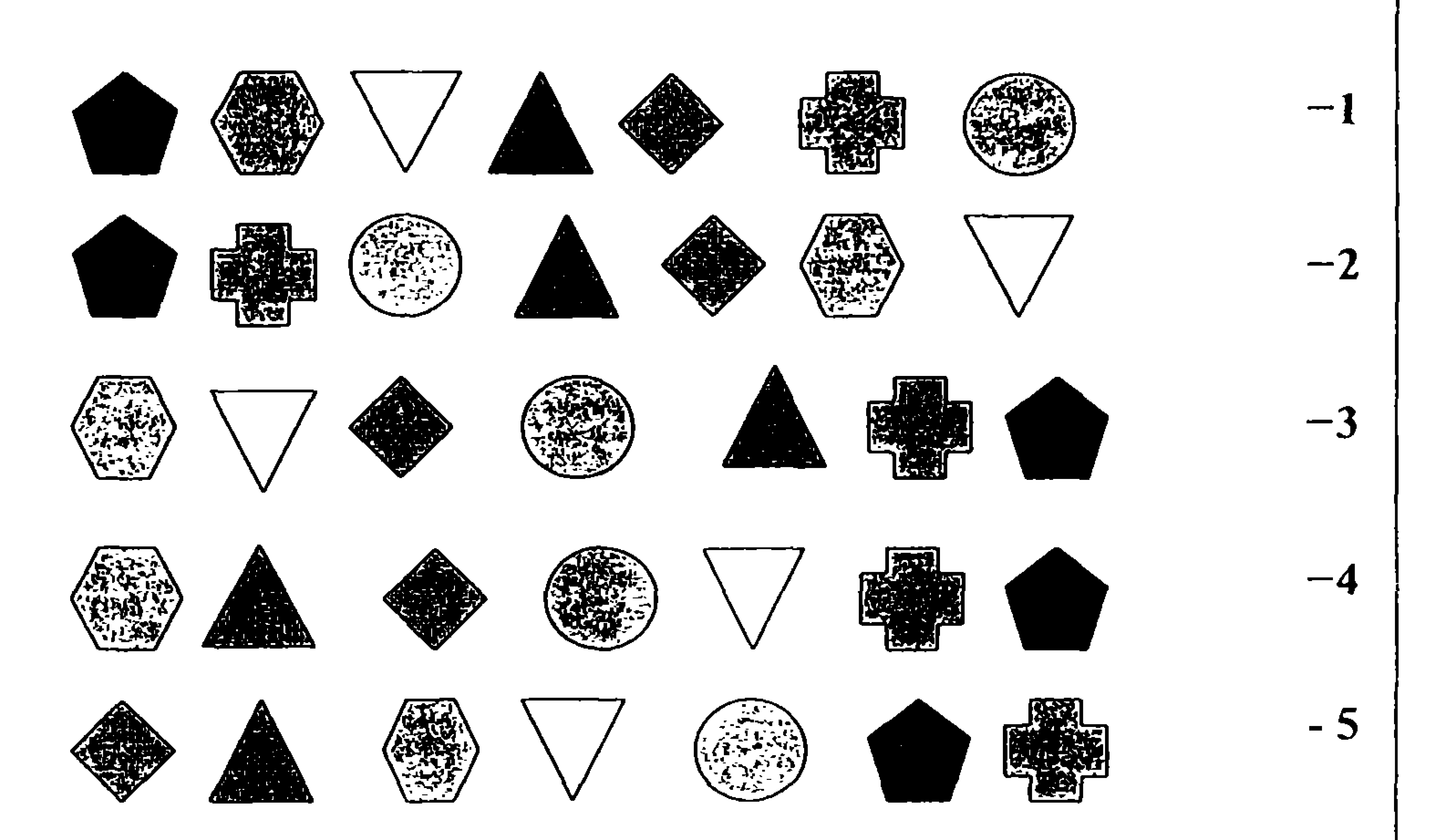
في الفقرات (18، 19، 20، 21، 22) من هذا الاختبار سيعرض عليك مجموعة من الأشكال والنصوص المكتوبة، المطلوب منك حفظ هذه الأشكال أو النصوص المكتوبة بسرعة وسهولة وخلال مدة زمنية مقدارها (دقيقة واحدة) ، لأنني سوف اطلب منك أن تتذكرها وان تجيب عن السؤال الذي سوف يطرح عليك بعدها.

18- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحد فقط، انظر إلى مجموعة الاشكال ادناه، وحاول ان تحفظها على وفق الترتيب الذي وضعت فيه.



البطاقة الثانية: مخصصة للإجابة

أي شكل من الإشكال الآتية شاهدته قبل قليل؟



19- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط. اقرا اسماء الاشخاص ومهنهم ادناه، وبعدها يطلب منهم استرجاع كل شخص ومهنته.

(علي طبيب ، سامي نجار ، سالم مهندس ، احمد معلم ، جاسم خباز ، خالد خياط، ليلى ممرضة ، سلمى محامية ، شاهين حداد ، محمد تاجر)

البطاقة الثانية: مخصصة للإجابة

س- اكتب ما تستطيع تذكره من الكلمات السابقة.

الحل ....

20- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط، اقرأ سلسلة الكلمات الصماء ادناه، وبعدها يطلب من الطلاب استرجاعها كما قرأت وبنفس التسلسل.

(زيك ، داج ، بيق ، توك ، بست ، سرم ، رمك ، ربت ، صحم)

البطاقة الثانية: مخصصة للإجابة

س- اكتب ما تستطيع تذكره من الكلمات السابقة.

الحل ....

21- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط . اقرأ الكلمات الآتية ثم احفظ كل كلمتين متقابلتين سوية.

لحم ⟷ بلدوزر

بطاطس ⟷ شمعة

كرسي ⟷ كتاب

خف ⟷ ببغاء

سبورة ⟷ ألوان

مزمار ⟷ إصبع

البطاقة الثانية: مخصصة للإجابة

جد الكلمة المقابلة للكلمات الآتية:

مزمار ....

ببغاء ....

سبورة ....

لحم ....

شمعة ....

كتاب ....

22- خلال مـدة زمنيـة مقدارها دقيقـة واحـدة فقـط، انظـر إلى مجموعـة الاشـكال والاحرف التي بداخلها، إذ تمَ كتابة حرف معين في كل شكل.

ط   و   ش   س   ط   س   ش   و

البطاقة الثانية: مخصصة للإجابة

في أي شكل من الأشكال السابقة تكرر ظهور الحرَف (ش) ؟

الحل..

ملحق (3)

مفتاح تصحيح مقياس العبء المعرفي

رقم الفقرة	الإجابة
1	جدول: (3، 1، 2) / (2، 3، 1) / (1، 2، 3)
2	المدير، احتجاز، عفوية
3	11 = 3 ÷ 16 + 17
4	1= 1 + 1 −1 × 1 ÷ 1 نلاحظ ان ترتيب كل العمليات تبقى النتيجة واحدة 1=1
5	بر الوالدين
6	مجموع كل العمود = 111
7	هدى جميل نمير سهى خالد
8	8، 10، 9، 7، 5، 6 (الوسط 10)
9	33
10	

3	1	2
2	3	1
1	2	3

11

أ	ث	ذ	ن
ل	ي	و	و
ح	د	ش	ج

12

4

13

الرقم المفقود هو 16

14

15

نبدأ من نهاية المشكلة (الناتج) ثم نقوم بعكس العمليات بدا من أخر العملية

إلى ان نصل الى العملية الأولى 1+21 =22 ÷2 =11   6=5−11

فالعدد هو 6

16

10	=	7	+	3
−		−		×
5	=	2	+	3
×				+
6	=	5	−	11
=		=		=
30	=	10	+	20

17

الجواب هي ميكا

ملحق (4)

مقياس تمايز الذات بصورته النهائية

أخي الطالب......................أختي الطالبة

تحية طيبة....

بين يديك مجموعة من الفقرات، يرجى قراءتها بدقة والإجابة عنها بما يتناسب سلوكك او ما تشعر به من مشاعر وذلك بوضع علامة (√) تحت واحد من البدائل الخمسة الموجودة أمام كل فقرة، والتي تنطبق عليك، والباحثة تأمل منك الإجابة على جميع الفقرات، علما انه لا توجد إجابة صحيحة او خاطئة وانما الإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك فعلا، وعلماً ان أجابتك سوف تستخدم لإغراض البحث العلمي ولا داعي لذكر اسمك والاكتفاء بذكر المعلومات الآتية:

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

الصف : الأول ☐ الثاني ☐

مثال يوضح كيفية الإجابة:

ت	فقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي نادرا	لا تنطبق علي أبدا
1	يصفني الآخرون بأنني انفعالي أكثر مما يجب	√				

المشرف

أ.د. واثق عمر موسى

طالبة الدكتوراه

جنار عبد القادر احمد

ت	الفقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي نادرا	لا تنطبق علي أبدا
1	يصفني الآخرون بأنني انفعالي أكثر مما يجب					
2	أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري للناس الـــذين اهتم بهم					
3	اشعر بالإحباط عما يدور في أسرتي					
4	أميل الى ان أبقى هادئا عندما أكون تحـــت ضـــغط نفسي					
5	احتاج الى الكثير من تشجيع الآخرين عند البــدء بعمل كبير او مهم					
6	عندما يكون شخص ما مقرب إلي مخيبا لأملي فأنني انسحب منه لبعض الوقت					
7	مهما يحدث لي في حياتي، فأنني اعرف إنني سوف لن افقد إحساسي بوجودي					
8	أميل الى ان ابتعد عن النـــاس الآخـــرين عنـــدما يتقصدون إزعاجي					
9	أريد ان أعيش وفقا لتوقعات والدي					
10	كم تمنيت ان أكون هادئا					
11	لن أغير سلوكي من اجل إرضاء شخص أخر					
12	تكون مشاعري في أفضل حالها وتكون لدي مشاكل في التفكير بوضوح					
13	عندما يكون لدي نقاش مع شـــخص مـــا، فـــأنني استطيع ان انقل أفكاري حول القضية الـــتي نحـــن بصدد مناقشتها عن مشاعري تجاه ذلك الشخص					
14	اشعر بعدم الراحة عندما يسعى الآخرون الى التقرب مني					
15	اشعر بالحاجة الى الاستحسان من كل شـــخص في حياتي					
16	اشعر كما لو إنني أقود مركبا تتقاذفه الأمواج					

17	لا أرى داع للانزعاج من أشياء لا استطيع تغييرها					
18	اهتم بفقداني لاستقلاليتي في علاقاتي الحميمة مع الآخرين					
19	انا حساس أكثر مما ينبغي لانتقادات الآخرين لي					
20	أحاول ان أكرس حياتي وفقا لتوقعات والدي مني					
21	انا متقبل لذاتي بكل معنى الكلمة					
22	اتفق مع الآخرين لأجل استرضائهم					
23	عندما تصبح واحدة من علاقاتي متوترة جدا فأنني اشعر بحاجة للتخلص منها					
24	مناقشاتي مع والدي او أخوتي تجعلني اشعر بالرهبة					
25	إذا سبب شخص ما إزعاجا لي فأنني لا ادع ذلك يمر بسهولة					
26	لا يهمني إطراء الآخرين ومدحهم لي بقدر ما يهمني ما أقوم به					
27	اشعر أني لست في حالة اطمئنان عندما لا يكون حولي من يساعدني على اتخاذ القرار					
28	انا حساس عندما يقع علي أذى من الآخرين					
29	ان احترامي لذاتي يعتمد على الكيفية التي يفكر بها الآخرين نحوي					
30	أتساءل حول نوع الانطباع الذي اتركه لدى الآخرين					
31	عندما تجري الأمور بطريقة خاطئة فان الحديث حولها يجعلها أكثر سوءا"					
32	اشعر بالأشياء من حولي أكثر حدة مقارنة بما يشعر به الآخرون					
33	اشعر انه من المهم ان استمع الى أراء والدي قبل ان اتخذ قراراتي					
34	اقلق على الناس المقربين لي من ان يصبحوا مرضى او متألمين او في حالة قلق					

ثبت الجداول

ثبت الاشكال

المحتويات

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة



ISBN 977-43-8450-4





9 789774 384509



design by : Rehab

المكتب الجامعى الحديث

مساكن سوتير- أمام سيراميكا كليوباترا

عمارة (5) مدخل 2 الأزاريطة - الإسكندرية

تليفاكس : 00203/4865277 - تليفون : 00203/4818707

E-Mail : modernoffice25@yahoo.com